



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL

ESTADO DE AGUASCALIENTES

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN ASIGNATURAS METODOLÓGICAS E INVESTIGATIVAS

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **DAMARIS RAMOS VEGA**

DIRECTORA DE TESIS: **INGRID SELENE TORRES ROJAS**

Bogotá, Colombia - 2021

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., agosto 17 de 2021.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“METODOLOGIAS ACTIVAS Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN ASIGNATURAS METODOLÓGICAS E INVESTIGATIVAS”

Elaborado por **Mtra. Daamris Ramos Vega**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'I. S. TR.' with a period at the end.

Dra. Ingrid Selene Torres Rojas
Nombre y firma del Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

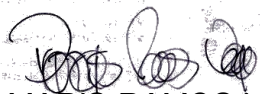
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, DAMARIS RAMOS VEGA, con matrícula EDCO17051, egresado del programa Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N°52903914, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“METODOLOGIAS ACTIVAS Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN ASIGNATURAS METODOLÓGICAS E INVESTIGATIVAS”

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.



DAMARIS RAMOS VEGA
zramos2@areandina.edu.co
+57 301 615 11 07



ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Formulación del problema	15
1.1.1 Contextualización	15
1.1.2 Definición del problema	40
1.2 Pregunta de investigación	51
1.3 Justificación	53
1.3.1 Conveniencia.....	53
1.3.2 Relevancia social.....	54
1.3.3 Implicaciones prácticas	54
1.3.4 Utilidad metodológica	55
1.3.5 Utilidad teórica	57
1.4 Supuestos teóricos.....	57
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	63
2.1 La Educación Superior y sus múltiples implicaciones	66
2.2 Educación en investigación y formación investigativa	73
2.3 La labor docente y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje	77
2.4 Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.....	83
2.5 Motivación de los estudiantes, evidencias del modelo 3P de Biggs.....	96
2.6 Experiencias sobre el uso de metodologías activas.....	102
2.7 Asignaturas metodológicas e investigativas. Psicología Areandina-Bogotá	114
2.8 Marco jurídico-normativo nacional	122
2.9 Estatutos de la Fundación Universitaria del Área Andina.....	130
CAPÍTULO III. MÉTODO	134
3.1 Objetivos	135
3.1.1 General	135
3.1.2 Específicos.....	135
3.2 Diseño del método	136
3.3 Participantes	145
3.4 Escenario	148



3.5	Instrumentos de recolección de información.....	152
3.6	Procedimiento.....	156
3.7	Operacionalización de las categorías.....	160
3.8	Análisis de datos.....	163
3.9	Consideraciones éticas.....	166
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		169
4.1	Datos sociodemográficos.....	170
4.2	Escenarios educativos.....	177
4.3	Experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza.....	204
4.4	Motivación y proceso de enseñanza-aprendizaje.....	216
4.5	Investigación y metodología: una experiencia significativa.....	224
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		237
REFERENCIAS.....		259
APÉNDICES.....		286
ANEXOS.....		305

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	18
Tabla 2.....	22
Tabla 3.....	46
Tabla 4.....	141
Tabla 5.....	144
Tabla 6.....	146
Tabla 7.....	162
Tabla 8.....	171
Tabla 9.....	199
Tabla 10.....	236



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	31
Figura 2	76
Figura 3	87
Figura 4	88
Figura 5	116
Figura 6	117
Figura 7	124
Figura 8	128
Figura 9	129
Figura 10	148
Figura 11	173
Figura 12	176
Figura 13	177
Figura 14	184
Figura 15	186
Figura 16	188
Figura 17	190
Figura 18	192
Figura 19	194
Figura 20	196
Figura 21	201
Figura 22	208
Figura 23	214
Figura 24	217
Figura 25	227
Figura 26	228
Figura 27	232



RESUMEN

Las metodologías activas de enseñanza en contextos universitarios se han usado desde los años 90 con resultados valiosos en diversos ámbitos disciplinares. Sin embargo, en Colombia son poco empleadas en cursos relacionados con la investigación o en la formación en Psicología, en dónde muchos estudiantes consideran la investigación como difícil y poco interesante. Se describen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos de 2018 y 2019. Se aborda la metodología desde el paradigma interpretativo-hermenéutico de enfoque cualitativo fenomenológico y diseño etnográfico, en una población de estudiantes de Psicología de 4º, 5º, 7º y 8º semestre, utilizando instrumentos como la observación participante, notas de campo, revisión documental, entrevistas y grupos focales. A partir de la triangulación múltiple y la teoría fundamentada, los resultados describen las categorías: los escenarios educativos, las experiencias de aprendizaje, la motivación de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas metodológicas e investigativas como experiencia relacionada con logros de aprendizaje y concepciones sobre la relación con los profesores. Concluyendo que, cualquier campo del conocimiento requiere de una investigación sistemática y constante que se fomente desde la educación profesional, las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje son herramientas flexibles que pueden ser utilizadas en contextos académicos y han demostrado ventajas para consolidar el proceso de aprendizaje en los estudiantes de Psicología.

Palabras clave: metodologías activas de enseñanza, formación investigativa, motivación profunda, ambiente de aprendizaje, educación superior en psicología.



ABSTRACT

Some undergraduate students consider research work as such bored field, extremely difficult, uninteresting, and not for them, despite, the active learning teaching is used on undergraduate education since latest 90's in several countries, in Colombia is not frequently used, not in psychology education neither in research training. Current paper introduces a qualitative research which main goal was to understand the active teaching-learning methodologies scenarios that sett experiences and increase motivation in psychology undergraduate students from Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá) between 2018 and 2019. Methodologically the research lies down on hermeneutical interpretative and phenomenological approach within ethnographic desing. Participants were 4th, 5th, 7th and 8th semesters psychology students, participant observation, field notes, interviews and focus group have been conducted with some of the psychology students who are taken the subjects in which has been implemented active learning methodologies, using multiple triangulations to understand the potential and limitations use of such methodologies in the undergraduate training of psychologists. The findings describes the teaching-learning process scenarios, how deep motivation increase in students while them acquire learning achievement, students conceptions about their relationship with teachers, methodological/research subjects and their own motivations to study it. Any knowledge field requires a systematic and constant research to grow and bring up ways to understand the world, in undergradute education the active teaching-learning methodologies are the most flexible tools, it can be use in any academic contexts and it's proved their advantages to consolidate learning process on psychology students.

Key words: active teaching-learning, research education, deep motivation, learning environment, psychology undergraduate education.



INTRODUCCIÓN

Las estrategias de enseñanza que incorporan interacciones estudiante-estudiante y estudiante-docente, tal y como lo hacen las metodologías activas, han demostrado una amplia efectividad, no solo en el compromiso de los estudiantes sino en el aprovechamiento de los escenarios educativos, así como el nivel de desempeño estudiantil, lo que se evidencia en estudios como el de Heilporn et al. (2021), en el que se analizó el desempeño de 5,553 estudiantes de pregrado durante un periodo de 20 semestres, usando metodologías como el aprendizaje basado en equipos. Si bien los sistemas didácticos han sido un tema de estudio de crucial importancia en las ciencias de la educación, este parece haber pasado a un plano de menor importancia en la operacionalización y funcionamiento de los programas de pregrado en Psicología en Colombia, en los que la perspectiva centrada en el estudiante se ha quedado confinada a las disertaciones teóricas sin materializarse en la práctica de la acción educativa cotidiana, especialmente en asignaturas relacionadas con aspectos metodológicos e investigativos.

Sin embargo, la dinamicidad de los entornos de enseñanza-aprendizaje obliga a una reflexión sobre las metodologías y estrategias que favorezcan una formación flexible, sólida, para toda la vida, con pensamiento crítico y que contribuya al cumplimiento de las funciones sustantivas de la Educación Superior; en especial la relacionada con la investigación, esto exige a los docentes, competencias pedagógicas y didácticas además de una sólida formación disciplinar. En Colombia el panorama de la educación en



Psicología ha tenido una predominante concepción de reproducción de conocimientos, perspectiva poco benéfica para el crecimiento y desarrollo de una disciplina, lo que implica la imperiosa necesidad de trascender el paradigma de la educación tradicional hacia modelos que propendan por un aprendizaje autosituado, efectivo y relevante para el estudiante. Por ello, surge la pregunta orientadora de esta investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?

A partir de la experiencia de la investigadora con el uso de metodologías activas en contextos no académicos, el gusto por la investigación y la identificación de creencias arraigadas en los estudiantes, quienes la consideran aburrida y tediosa; surge el interés por formular un modelo basado en metodologías activas del aprendizaje para las asignaturas de psicometría, medición y evaluación, investigación cualitativa, fundamentos de investigación, electiva normas APA y proyecto de investigación en el programa de pregrado en Psicología en la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, con el objetivo de comprender como se configuran los escenarios educativos, qué tipo de experiencias proporcionan a los estudiantes y cómo se relaciona esto con la motivación hacia las asignaturas metodológicas e investigativas cuando se emplean metodologías activas de enseñanza.



Siendo la investigación una herramienta para el desarrollo y consolidación del conocimiento de cualquier disciplina y tomando en cuenta que en promedio en los planes de estudio ofertados, las asignaturas metodológicas e investigativas constituyen al menos el 20% y que, Psicología ha sido una de las carreras con mayor número de inscritos reportados en los últimos años en el país manteniendo una tendencia estable y reconociendo las inmensas posibilidades que los profesionales en esta carrera tendrían para aportar a la atención de las crecientes necesidades psicosociales de la región, es fundamental fortalecer la formación investigativa y el desarrollo de las competencias asociadas a esta.

De esta manera, la investigación se sustenta en la propuesta del modelo 3p de Biggs (1985, 2005), presagio-proceso-producto, reconociendo también como elemento fundamental la motivación de los estudiantes, entendiéndola desde la perspectiva empírica de Salvador et al. (2011), la motivación profunda o *Deep Motivation* – DM y la motivación superficial o *Superficial Motivation* – SM, la DM, lo anterior como colofón de las experiencias de aprendizaje abordadas como síntesis abstracta e implícita del conocimiento de una persona, las explicaciones que da y que le permiten organizar y dar sentido a su contexto (Aparicio & Herrón, 2006).

De tal forma que, se reflexiona sobre la Educación Superior y sus múltiples implicaciones desde perspectivas contemporáneas globales, producto de la revisión de estudios que datan de 2017 a 2021, así mismo, se abordan las visiones de lo que es la educación en investigación y la formación investigativa. Entendiendo sus desarrollos,



retos y motivaciones, llevando a una revisión de la labor del docente en la educación superior y cómo se relaciona esta con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos 5 años, cómo esto conduce a la necesidad de reconocimiento y uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en el servicio, el aprendizaje basado en casos, el aprendizaje basado en juego de roles, el aprendizaje basado en el error y el aprendizaje basado en la investigación, escape rooms, aprendizaje basado en equipos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje combinado (*b-learning*), aula invertida, aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas; posteriormente se describen experiencias docentes relacionadas con la implementación de dichas metodologías.

Se toma en consideración la estructura curricular del programa de Psicología Areandina-Bogotá, haciendo especial énfasis en las asignaturas metodológicas e investigativa ya mencionadas para describir en cada una de ellas el modelo de metodologías activas diseñado, aplicado y ajustado desde 2016, todo ello enmarcado dentro de los lineamientos jurídico-normativos nacionales e institucionales relacionados con la Educación Superior.

Para responder a los objetivos de la investigación se empleó una investigación de tipo cualitativo con alcance explicativo, de enfoque fenomenológico y hermenéutico y para la construcción de datos, se usaron métodos etnográficos como la observación participativa, los diarios de campo, la entrevista, el grupo focal y la revisión documental. Como garantía de confiabilidad se emplearon los procedimientos de comparación



constante y codificación recomendados por Creswell (2009), para la validez, se llevó a cabo la validación de protocolos de recolección de datos por jueces expertos y la triangulación múltiple. Finalmente, se presentan los resultados descriptivos y comprensivos del análisis de los datos trabajados durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019 en las siete asignaturas con todos los grupos de estudiantes que las cursaron.

En consonancia, el presente documento se divide en cuatro capítulos, el primero de ellos contextualiza y define el problema de investigación, abordándolo desde la perspectiva internacional, nacional e institucional, relacionando estudios y mandatos de organismos internacionales y entidades reguladoras nacionales que conducen a la pregunta central de investigación, el capítulo se cierra con la justificación que argumenta la conveniencia del estudio, su relevancia social, las implicaciones prácticas, la utilidad metodológica y teórica.

El segundo capítulo, presenta el sustento teórico de la investigación en nueve apartados que describen estudios relacionados con la Educación Superior y sus múltiples implicaciones en diversos escenarios, así como las conceptualizaciones de educación en investigación y formación investigativa que son también base de las orientaciones pedagógicas que emplea Areandina y el programa de Psicología desde la Dirección Nacional de Investigación como forma de materialización de la función sustantiva de investigación en la Educación Superior. Así mismo, se explora la labor docente y su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo especial énfasis en aquellos



modelos que centralizan el lugar del estudiante, dando paso así a la exploración de las diversas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis en las que hicieron parte del diseño de curso empleado en cada una de las asignaturas objeto de la investigación.

La argumentación teórica continúa con la conceptualización de la motivación de los estudiantes a partir de la exploración y análisis de estudios basados en el modelo 3P de Biggs, así como la exposición de experiencias sobre el uso de metodologías activas en la Educación Superior en Psicología y otras disciplinas asociadas. Posteriormente en el capítulo, se describen las asignaturas metodológicas e investigativas en las que se aplicaron los diseños de curso basados en metodologías activas teniendo en cuenta su estructura curricular. Se incluye también la descripción de aspectos del marco jurídico-normativo nacional que se relacionan con la Educación Superior y la enseñanza de la investigación, que dan sustento a los diseños implementados; el capítulo se cierra con la presentación de estatutos y lineamientos institucionales que se tuvieron en cuenta tanto para el diseño de los cursos como para la conducción de la investigación.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico de la investigación en el que se presentan los objetivos, general y específicos, los participantes y el escenario en el que se desarrolló, así como los instrumentos empleados para la recolección de la información, el detalle de los procedimientos metodológicos, la operacionalización de las categorías, el análisis de datos y las consideraciones éticas del estudio. El cuarto capítulo presenta los resultados en cinco apartados que describen los datos sociodemográficos



de la población participante en el estudio, los escenarios educativos que se identifican a partir de las narrativas de los estudiantes que participaron en las entrevistas y grupos focales así como de los datos obtenidos a partir de la observación participante. De igual forma, se describen las experiencias de aprendizaje en contraste con los métodos de enseñanza empleados, su relación con la motivación de los estudiantes y cómo esto incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cerrando el capítulo con la descripción de la experiencia significativa de la formación investigativa y metodológica de los estudiantes de Psicología de Areandina-Bogotá.

En el capítulo cinco se encuentran la discusión de resultados y las conclusiones de la investigación, destacando entre otros elementos: la necesidad de rediseñar los escenarios de aprendizaje, incluyendo los espacios físicos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar la motivación de los estudiantes; así como repensarse el lugar y uso de la investigación dentro de la educación de pregrado y el desarrollo disciplinar, puesto que cuanto más temprana sea la aproximación a la investigación por parte de los estudiantes, mayor será su favorabilidad ante esta; de igual forma, las prácticas docentes deben favorecer el acceso equitativo y extensivo a una educación de calidad para la innovación y la atención a problemáticas sociales del contexto, siendo las metodologías activas de enseñanza una herramienta pertinente para ello. Finalmente, en los apéndices y anexos se pueden encontrar los protocolos de técnicas de recolección de datos y los formatos de validación por jueces para los instrumentos y técnicas empleados.



CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



1.1 Formulación del problema

1.1.1 Contextualización

Las demandas que se hacen a la Educación Superior son una herramienta fundamental para el desarrollo de un perfil profesional que responda a la diversidad de problemáticas contextuales, ha llevado a que durante décadas se reflexione sobre su estructura funcional y por supuesto sobre sus métodos y estrategias para dotar a los futuros profesionales de los conocimientos y competencias mínimas necesarias para actuar con efectividad ante las crecientes necesidades de la sociedad. Comprender esas necesidades, los fenómenos, generar estrategias y alinear acciones que propenden por la garantía de los derechos humanos, es en esencia la intencionalidad de los organismos internacionales y multilaterales.

Se pueden entender estos organismos como entidades que agrupan diferentes países para desarrollar un trabajo conjunto en coordinación de políticas, establecimiento de metas comunes que conducen a la generación de acuerdos con base jurídica, convenios y tratados internacionales regidos por el derecho público internacional; están conformados por Estados soberanos y suponen independencia de los mismos en la toma de decisiones con voluntad autónoma y autonomía jurídica que favorezcan los intereses colectivos, así mismo financian proyectos, estudios y emiten recomendaciones en diversas áreas de interés social y humano que fomentan la garantía del goce de derechos.



Entre los organismos que influyen en la educación en América Latina y Colombia, se encuentran: el Banco Mundial -BM-, la Organización de los Estados Iberoamericanos -OIE- con su Consejo Asesor para la Educación, la Ciencia y la Cultura; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco-, con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe -Orealc-; el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-; la Comisión Económica para América Latina -Cepal- y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-, en la Tabla1., se describen los organismos tomados como referentes y el trabajo que adelantan.

La ingerencia de estos organismos en la educación, incluye reformas nacionales y sub-nacionales que, acorde con Gorostiaga y Tello (2011), se constituyen como respuesta, pero a la vez como un medio para impactar en lo social, es decir, contribuyen al fortalecimiento de las conexiones entre educación, empleo y economía nacional, por tanto, se hace importante el manejo de los presupuestos educativos, ejercer controles sobre el currículo y la evaluación. Lo que ha derivado en tres tipos de tendencias: las continuidades neoliberales, las rupturas de concertación y las rupturas de autonomía; en el primer tipo, continuidades neoliberales, se destacan países como México, Perú, Chile, Costa Rica y Colombia; mientras que Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguay y Paraguay, hacía las rupturas de concertación; Bolivia, Ecuador y Venezuela hacía las rupturas de autonomía. Así, esta ingerencia de los organismos internacionales incide en la forma en que se concibe y reglamenta la calidad de la educación, la implementación de modelos educativos por competencias, la ampliación de la



internacionalización y otras acciones que se han llevado a cabo en algunos países de Latinoamérica incluyendo a Colombia.

Así, en las últimas décadas de 1900 y la primera década de 2000, la calidad de la educación y la formación de capital humano para el desarrollo económico y social, son temas centrales para la mayoría de los países de América Latina, es allí en dónde toma un papel preponderante el trabajo de los organismos internacionales y multilaterales que conduce a procesos de reestructuración neoliberal del Estado y la economía, aspectos que, acorde con el análisis de Ordóñez y Rodríguez (2018) fomentaron la modernización educativa en América Latina y en los subsecuentes años de la década de 2000, la agenda se vuelca hacia la descentralización, la equidad, la autonomía escolar de las instituciones, la profesionalización docente y la evaluación del rendimiento académico. En una considerable medida esta agenda exige a la Educación Superior una alta cualificación en los profesionales, lo que por supuesto se logra incentivando el pensamiento crítico y la producción científica desde las más tempranas fases de su formación.



Tabla 1

Organismos internacionales con influencia en la Educación Superior

ORGANISMO	DESCRIPCIÓN	PROGRAMAS, ACCIONES Y PRIORIDADES EN COLOMBIA
Banco Mundial (BM)	Fuente de financiamiento y conocimiento para países en vías de desarrollo, proporciona asistencia técnica, asesoría sobre políticas para promover la prosperidad compartida, reducir la pobreza y la pobreza extrema, cuenta con 189 países miembros (The World Bank Group, 2020).	<p><i>Strengthening the National System of Science, Technology, and Innovation Project for Colombia</i> are to strengthen Administrative Department of Science, Technology and Innovation (COLCIENCIAS), vigente hasta diciembre de 2015 para promover el capital humano para el conocimiento económico, la investigación, el desarrollo y la innovación (The World Bank Group, 2020).</p> <p><i>Access and Quality in Higher Education Project – PACES</i> y las financiaciones adicionales solicitadas a este desde 2017, aporta a la mejora de la calidad de la Educación Superior, fortalecer el acceso y continuidad de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica a programas educativos de calidad. Cuenta con tres componentes: créditos y créditos condonables para pregrado, créditos condonables para programas de posgrado; aumento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior a través del fortalecimiento de sus capacidades de investigación e innovación y la colaboración con el sector productivo; fortalecimiento del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), a través del fortalecimiento de sus capacidades para gerenciar y monitorear proyectos, así como el fortalecimiento de la sostenibilidad (The World Bank Group, 2020).</p>
Organización de los Estados Iberoamericanos (OIE) - Consejo Asesor para la Educación, la Ciencia y la Cultura	Máximo órgano de consulta y asesoramiento sobre políticas y estrategias para promover y articular la participación de expertos, investigadores y formuladores de políticas educativas de alto nivel (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).	<p><i>Programa de orientación vocacional para jóvenes víctimas del conflicto armado</i>, busca el fortalecimiento de habilidades blandas, transversales y de orientación vocacional frente a los proyectos de vida, aportando al ODS.04 - Meta 4.4 (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020)</p> <p><i>Formándonos para el Futuro</i>, ruta de inclusión laboral y cierre de brechas con enfoque en formación para el trabajo, dirigido a víctimas del conflicto armado, atendiendo al ODS.04 - Meta 4.3a (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).</p> <p><i>Promoción de la incorporación de cátedras, maestrías, investigación y prácticas de la teoría del valor compartido</i> en las facultades de administración para dinamizar políticas y prácticas empresariales, acercar la academia a la empresa para que los jóvenes salgan de sus procesos de formación con destrezas y conocimientos que vayan en sintonía con las necesidades y demandas del sector productivo y de la sociedad, aportando al ODS.04 - Meta 4.b (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).</p> <p><i>Proyecto de becas de paz y reconciliación - Escuela Latinoamericana de Ingenieros, Tecnólogos y Empresarios</i>, proporciona acceso a la Educación Superior a víctimas del conflicto armado, aportando al ODS.04 - Meta 4.3a (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).</p>
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) - Oficina Regional de Educación para	Sirve de foro central para tratar temas éticos, intelectuales y normativos propiciando un intercambio multidisciplinario de entendimiento mutuo, cuenta con 195 países miembros y 11 miembros asociados. Refuerza vínculos entre naciones para la protección de la libertad de expresión, el progreso y la cooperación científica, el entendimiento intercultural y el acceso a la educación de calidad.	<p>Emisión de directrices de calidad de la Educación Superior en enfoque de derechos humanos, impulsar el uso de instrumentos como la enseñanza digital y los Recursos Educativos Abiertos como los MOOC y las Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la Educación Superior (UNESCO, 2019).</p> <p>Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO generan alianzas con las IES para impulsar la educación, el aprendizaje y la investigación (UNESCO, 2019).</p> <p>En 2019 se aprobó la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior para facilitar la movilidad académica internacional y promover el derecho de evaluación de cualificaciones con mecanismos justos, transparentes y no discriminatorios, ampliando</p>



América Latina y el Caribe (Oreal)	Oreal: se encarga de la generación y difusión de información y conocimiento, orientaciones en política pública, asesoría técnica, promoción de cooperación entre gobiernos, universidades, centros de investigación, sociedad civil, entes privados y organismos internacionales (UNESCO, 2019).	así el acceso y propiciando el intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y solicitantes de empleo. En cuanto sea ratificada por 20 países entrará en vigor, en enero de 2021 sólo Noruega se ha ratificado (UNESCO, 2020).
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Principal fuente de financiamiento de América Latina y el Caribe (ALCA) para alcanzar el desarrollo de manera sostenible y respetuosa con el clima; por ende busca mejorar la calidad de vida en ALCA, proporciona apoyo financiero y técnico en temas transversales como igualdad de género, cambio climático, sostenibilidad ambiental, capacidad institucional y estado de derecho, para asumir retos de inclusión social e igualdad, productividad e innovación e integración económica (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).	Desde finales del siglo XX los proyectos financiados por el BID se relacionana con la instalación de capacidad para la educación superior a distancia; el mejoramiento académico a través del apoyo a la cooperación técnica internacional, el mejoramiento de instalaciones físicas para algunas universidades, la construcción y equipamiento de campus universitarios, programas de cooperación internacional en capacitación docente, la cooperación técnica internacional para la calidad educativa y el mejoramiento de los sistemas de acreditación en la educación superior (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).
Comisión Económica para América Latina (Cepal)	Busca contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar acciones para promocionar y reforzar relaciones económicas de los países entre sí y con otras naciones, proporciona cooperación técnica, asesoría a gobiernos, estudios e investigaciones; cuenta con 46 países miembros y 14 miembros asociados (CEPAL - NACIONES UNIDAS, 2016).	CEPAL considera a la educación como un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad, de esta manera sus proyectos de cooperación técnica se encaminan a la reducción de brechas para ejercer el pleno derecho a la educación. En ese sentido tanto los ministerios del Trabajo y de Educación, han recibido asistencia técnica en formación y capacitación (CEPAL - NACIONES UNIDAS, 2016).
Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)	Espacio para que los gobiernos puedan trabajar conjuntamente en compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes, promueve políticas, desarrollo económico, bienestar social, cambio ambiental, lleva a cabo mediciones, pronóstcos, tendencias y estándares; cuenta con 37 países miembros (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).	OCDE en relación con la educación facilita la identificación y el desarrollo del conocimiento y las habilidades que conducen a mejores empleos y mejor calidad de vida promoviendo la inclusión social y la prosperidad (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020). El Equipo de Políticas en Educación Superior compuesto por expertos en educación acompaña y analiza los sistemas y políticas de educación de los países miembros facilitando la cooperación técnica para la mejora en la calidad (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020). Otra línea orientada en la educación superior es la Educación Vocacional y Capacitación que busca el desarrollo de competencias en diferentes campos ocupacionales a través de la educación y la formación laboral (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

Nota: elaboración propia basada en consulta de páginas web oficiales, señalando aquellas acciones, programas y proyectos que se enfocan

exclusivamente en la Educación Superior en Colombia.



En este sentido, CEPAL, ONU & OIE (2010) conciben la educación como una forma de realización humana, como mecanismo de transmisión de valores sociales para la convivencia que va más allá de la simple formación de capital humano, esta es una perspectiva que supone una sociedad del conocimiento con retos como la equidad de oportunidades, la transformación de los procesos de aprendizaje, la pertinencia de conocimientos y destrezas transmitidos para diversificar las respuestas a las necesidades de crecimiento económico y generación de empleo, cuyas dinámicas son claramente influidas por la innovación, la ciencia y la tecnología que se impulsan desde las aulas, en las que un gran reto consiste en incentivar a los estudiantes para desarrollar competencias asociadas con la investigación que, en últimas es su principal promotora.

En lo que respecta a la Educación Superior, la Unesco la promueve en la región como factor proactivo que favorece los flujos de la globalización en el contexto, una concepción que ilustra la relación bidireccional entre la educación, el desarrollo económico, político y cultural de los países, siendo el acceso a la educación uno de los rasgos característicos de los Estados modernos, por ello, el marco de acción de Dakar centró su atención en el compromiso financiero de los países con la educación, sin embargo, la proporción del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a este rubro en los países de América Latina sigue representando disparidades y tendencias oscilantes históricamente, aunque esto no implica necesariamente menor gasto público, en ocasiones la inversión no aumenta en la misma medida proporcional que el PIB (OREALC, 2014).



En términos de inversión y gasto público, la tendencia general en Latinoamérica para la educación, evidencia un marcado interés en la ampliación de cobertura y acceso a la educación básica, como lo proponen los convenios y programas relacionados con *Educación para Todos*, sin embargo, la *Educación para Toda la Vida*, hace que se vuelque la acción también hacia la educación terciaria o superior, en dónde no solo cobra sentido la ampliación de la cobertura, sino también la permanencia estudiantil que atiende a situaciones que trascienden el factor económico, contemplándose la importancia de la motivación en los estudiantes y que estos logren identificar durante su trayectoria educativa, que esta les permite además de una mejora en la calidad de vida, la posibilidad de adquirir habilidades y conocimientos que les permitan aportar a la sociedad de la que hacen parte.

En prospectiva, la agenda para los países de la región es demandante, con temas como el del aprendizaje lo largo de toda la vida, la modernización de la oferta formal y no formal de enseñanza para la integración social y las competencias laborales básicas; la eliminación del analfabetismo funcional, la potenciación de competencias básicas para la vida, el uso de las nuevas tecnologías; la expansión de la educación técnica formal y no formal, el fortalecimiento de programas de empleabilidad y la modernización de los marcos de calificaciones. En concordancia, esta agenda se encuentra presente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS 4. *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, las metas 4.3, 4.4, 4.5 y 4.b, se refieren directamente a la Educación Superior y se



presentan en la Tabla 2., frente a ellas, los ministros de educación han ratificado su compromiso en la Declaración de Buenos Aires.

Las cuatro metas relacionadas con la Educación Superior tienen como común denominador, la búsqueda de un acceso igualitario y equitativo a una Educación Superior que no solamente permita el acceso al trabajo sino para la inclusión en programas que fomenten el avance científico y la innovación, en ese sentido es importante tener en cuenta las reflexiones de Gutiérrez et al. (2019) sobre la necesidad que tienen los jóvenes de acceder a espacios educativos que les permitan desarrollar una visión a futuro que fomente su motivación, sus fortalezas y debilidades para la toma de decisiones a través de metodologías que realmente orienten a los estudiantes hacia el logro de las tareas propias de una profesión y que permitan consolidar su confianza en la educación.

Tabla 2

Metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 asociadas con la Educación Superior

4.3	De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior.
4.4	De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
4.5	De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
4.b	De aquí a 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

Nota: Tomado de Educación 2030: educación y habilidades para el siglo 21. UNESCO (2017)



Como estrategia de rastreabilidad del cumplimiento de dichas metas, la Unesco apoya a gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones en la elaboración del *Informe de Seguimiento de la Educación*, que anualmente divulga los progresos logrados en cada una de las metas establecidas para el ODS 4, junto con un apartado que se enfoca en una temática específica de fundamental atención para el alcance del ODS. Es así como las recomendaciones que emergen de este tipo de informes han influido en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando más relevancia a la educación basada en el desarrollo de competencias y restando protagonismo a la tradicional transmisión de contenidos, promoviendo la educación como derecho humano fundamental en todos los niveles (Ordóñez & Rodríguez, 2018), lo que deja entrever la importancia de cuestionarse sobre el accionar metodológico en la Educación Superior, pero sobretodo en cómo este accionar puede motivar a los estudiantes, sostener su permanencia, pero sobre todo influir de manera efectiva en la generación de aprendizajes aplicables al contexto real.

Por su parte, el Banco Mundial (2020), desde esta misma perspectiva, señala que en tanto se garantice un acceso equitativo a educación de calidad que favorezca la adquisición de competencias para el trabajo, esto contribuirá a la erradicación de la pobreza a finales de 2030, en este sentido, para 2016 el acceso a la Educación Superior en Latinoamérica tuvo un aumento que oscila entre el 40% y 50%, sin embargo, estas cifras no garantizan sostenibilidad de un sistema educativo de calidad que garantice profesionales íntegros, autónomos y gestores de alternativas de solución a las problemáticas de la región. Así, de las funciones sustantivas de la educación superior, la



investigación, opera de una manera especial en la articulación de la profesionalización, la oferta educativa y la demanda del mercado laboral, por lo que, la priorización del BM en los últimos 5 años para la educación se centra en programas que impactan la calidad educativa, el acceso a la Educación Superior, el avance en ciencia, tecnología e innovación.

Tomando en cuenta las prioridades que sobre la Educación Superior se han trabajado en concordancia con los organismos internacionales, es evidente que tanto la investigación como articulador y fundamento de la generación del conocimiento, como la metodología de enseñanza, son factores fundamentales para el proceso de formación de los estudiantes y para el sostenimiento de la calidad educativa. La OIE en su *Programa Presupuesto 2021-2022*, focaliza en aspectos clave relacionados con la formación docente en recursos didácticos y de aprendizaje, modalidades de información y orientación a los estudiantes, cuyo impacto transversal contribuya a la calidad de la educación en un contexto cambiante y de altísima exigencia como el que se ha configurado en 2020.

Lo anterior requiere de concienzudos esfuerzos para incorporar a las competencias del siglo XXI, las competencias digitales como necesarias para responder a estas crecientes demandas y fortaleciendo la apuesta por la internacionalización, la creación de indicadores, guías comunes, la oferta de becas doctorales y posdoctorales, la innovación e investigación educativa, así como la difusión de prácticas relacionadas que exigen la flexibilización curricular y la implementación de propuestas metodológicas diferentes a las tradicionales (Organización de Estados Iberoamericanos OIE, 2020).



Se espera que estas apuestas y lineamientos conduzcan a la *Universidad Iberoamérica 2030* como un espacio compartido que contribuya al bienestar y desarrollo sostenible de una región integrada en un único espectro de ciencia y educación, esto teniendo en cuenta que es en la universidad en dónde se generan y fortalecen los mayores escenarios de ciencia, tecnología e innovación a través de las asignaturas investigativas y metodológicas que en cada disciplina destina el currículo para fortalecer su avance. Con miras a preservar lo avanzado, esta debe ser una prioridad de la agenda iberoamericana que según la OIE conducirá al avance en los ODS, lo que evidencia la importancia de la investigación y por supuesto la formación investigativa y metodológica de los profesionales del siglo XXI.

Para la OCDE (2019), el programa *Educación para 2030* debe reconocer conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios en los estudiantes del siglo XXI, en este sentido, los países enfocarán sus esfuerzos en la comprensión y reestructuración de los planes de estudio y la carga curricular, para pasar al abordaje de las tipologías docentes que aportan al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, así como las mejores estrategias de gestión pedagógica, de entornos de aprendizaje y de evaluación en un contexto que, aunque creciente en cobertura, cruza por un momento crítico, lo que exige una sistemática reflexión que conduzca a acciones de mejora para el fortalecimiento de la enseñanza en investigación.

Acorde con Granados (2020), la tasa de matrícula universitaria en América Latina y el Caribe, creció al 50,6% en 2017, en comparación con el 17% que había en 1991, superando en ese momento, las metas de la Agenda 2030 de la ONU, evidenciando un



camino hacia la universalización de este nivel educativo con avances metodológicos y didácticos coherentes con la complejización, dinamismo y expansión del conocimiento e implicaciones en los papeles de docentes y estudiantes, que exigen ambientes educativos con este mismo tipo de características que fomenten la transformación de la educación y de los países, por ello es necesario que tanto estudiantes como docentes vuelquen la mirada sobre su quehacer en relación con las inmensas posibilidades que abre la investigación, se formen con calidad y se motiven por el trabajo investigativo.

En ese orden de ideas, la formación disciplinar específica requiere de ese valor articulador de la investigación, de esta manera, los profesionales deberán formarse interdisciplinariamente en comunidades de aprendizaje en las que se puedan construir soluciones a problemas contextuales, reales y desde esta perspectiva las metodologías activas se constituyen como la estrategia ideal. Por ello es necesario trascender las habilidades cognitivas y potenciar las socioemocionales, en la actualidad el 90% de la información se encuentra digitalizada y al alcance de la mayoría de la población, se hace necesario refinar las competencias para gestionarla y en ello, por supuesto que es clave la formación investigativa y metodológica en dónde los estudiantes tengan un papel protagónico como concuerdan Limón, Paim-Fernandes y Furnam en el libro *La educación del mañana ¿Inercia o transformación?*, publicado por la OIE en 2020 y que da un panorama bastante amplio sobre la calidad de la educación en relación con las competencias a potenciar en ella y las estrategias educativas que lo facilitan.

En el marco de calidad para el desarrollo de competencias profesionales, la Unesco en 2017, establece los ámbitos de acción en el contexto económico, político y



social. En el primer ámbito, *relaciones de colaboración y gobernanza*, se contemplan agentes normativos, sociales, gubernamentales, centros de formación y empleadores. En cuanto a *sistemas, normas y supervisión*, se incluyen elementos como los parámetros de seguimiento, las finanzas, la relación entre los planes de estudio y las demandas del mercado laboral, los procesos de acreditación y la formación docente, este último elemento se entrecruza con los *entornos e instituciones de formación*, en el que se tiene en cuenta la motivación, las estrategias pedagógicas y la preparación docente, así como la evaluación del aprendizaje y los materiales de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los *resultados* de los estudiantes a corto y largo plazo en relación con la ejecución de sus competencias.

Por su parte, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* de la Unesco, señala importantes obstáculos para el aprovechamiento de la Educación Superior; entre ellos **la disposición**, que incluye factores como las experiencias de aprendizaje y la propensión personal al aprendizaje, debido a que suele ser subestimado por las mediciones, se investiga poco, sin embargo, se reconoce una importante relación con el aprendizaje en los adultos, una estrategia para fortalecer este aspecto, radica en las metodologías de enseñanza, entre las que por supuesto, las metodologías activas juegan un papel fundamental en la generación de experiencias motivantes y de valor para los estudiantes. En Colombia, el acceso a la educación se ve marcado por las condiciones sociales y económicas que influyen en el aprendizaje y el desempeño académico, en especial



cuando los estudiantes deben trabajar en paralelo para financiar su educación, haciendo fundamental el fortalecimiento de su motivación para la permanencia en el proceso.

Articulado con esto, la OCDE, su Dirección de Educación y Competencias, proporcionan a gobiernos, instituciones y tomadores de decisiones, instrumentos y estrategias de análisis a través de proyectos como *Entornos de Aprendizaje Eficaces* «*Effective Learning Environments*» y el *Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI)* sobre datos inteligentes «*smart data*». El primero de ellos permite divulgar información relacionada con la tecnología y el entorno físico de aprendizaje; el segundo, explora la digitalización y su influencia en la transformación de la educación y los procesos de aprendizaje, aspectos de importante consideración para la transformación de la educación y la generación de parámetros e indicadores de calidad.

En coherencia, la Cepal y la OIE declaran las metas educativas 2021 con sus respectivos indicadores y niveles de logro, de estas 11 metas generales, se destacan la meta **sexta**, *favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP)*; la **séptima**, *ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida*; la **novena**, *ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica* como aquellas que inciden directamente en la Educación Superior, lo que ratifica que la formación investigativa es esencial no solamente para el logro de estas metas sino para la formación idónea de los profesionales y el avance del conocimiento.

Siguiendo esta línea, tanto los países como los organismos internacionales establecen parámetros de verificación y seguimiento a dichas metas, en consecuencia,



durante la última década se ha podido identificar que la calidad de la Educación Superior se relaciona con el logro de los objetivos de aprendizaje y el proceso para alcanzarlos, acorde con la Unesco (2017), esto incluye la estructura del programa académico, la cualificación y condiciones de la planta docente, el respaldo a la investigación y al aprendizaje y por supuesto, los resultados de los estudiantes; aunque la Educación Superior cuenta con cierto grado de autonomía, estos criterios de garantía de calidad son cada vez más aceptados en el mundo debido a la ampliación del acceso a este nivel educativo, entre otros procesos, se destaca en 1997, el Convenio de Reconocimiento de Lisboa en 1997, que fomentó la reforma legislativa en los países que participaron en el proceso de Bolonia, fuerte impulsor de los marcos de garantía de la calidad en la Educación Superior.

Es justamente, el *Plan de Bolonia* firmado en 1999 por 29 países como estrategia para el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior, el que abre paso a la discusión en la que se considera que la educación ha de estar inspirada en principios socio-constructivistas, en donde los aprendices adquieran conocimientos de diferentes áreas, a la vez que desarrollan competencias transversales como tomar decisiones, trabajar de manera cooperativa, desarrollar habilidades de comunicación, planificar estrategias, debatir o servir de mediadores; ante este panorama se justifica la demanda creciente de prácticas docentes orientadas desde metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como lo señala la Universidad de Málaga desde 2013, con ello se espera alcanzar un nivel de profesionales versátiles en creatividad y autonomía para continuar



con su labor permanente, innovar y aportar al fortalecimiento disciplinar y el avance social.

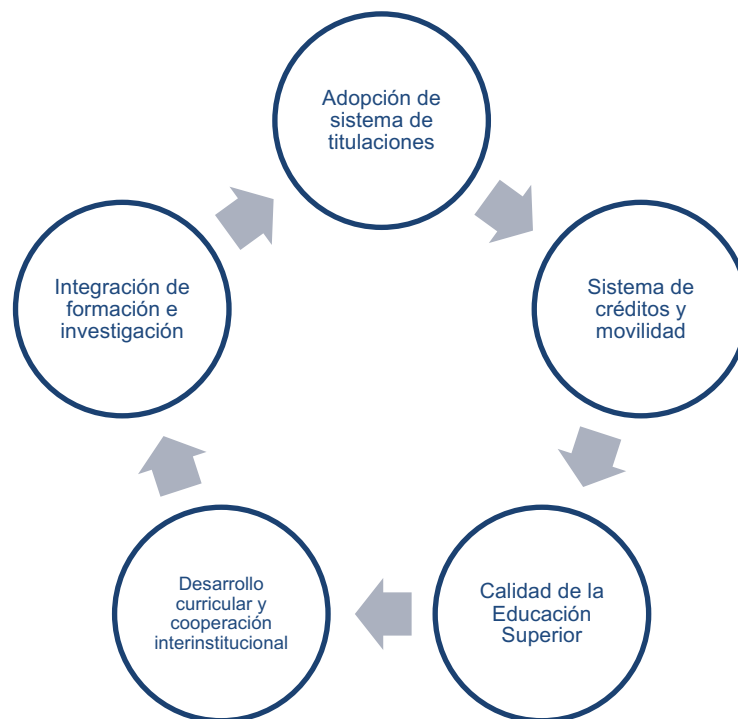
En consecuencia, quienes trabajan en el contexto educativo vuelcan la mirada hacia los sistemas didácticos, reconociendo a la perspectiva centrada en el estudiante como una posibilidad para responder a los retos que exige esta propuesta derivada de las acciones educativas sugeridas para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante), esto implica una implementación de entornos para la enseñanza y aprendizaje activo que contempla cinco ámbitos de desarrollo que se presentan en la Figura 1, y que se convierten en el camino más propicio para que la educación superior cumpla con sus funciones sustantivas, en especial la relacionada con la investigación.

En este sentido Huber (2008) señala que, desde el grupo de trabajo del *Plan de Bolonia*, se establece que los propósitos de la Educación Superior, deben concentrarse en la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo, para la vida como ciudadano activo en democracia, el desarrollo personal y el fomento del conocimiento, esto supone un cambio de perspectiva hacia las llamadas *sociedades de conocimiento* y un alto nivel de competencias transversales y específicas en los profesionales; lo que conlleva un fuerte proceso de evolución en la enseñanza universitaria en la que los docentes, además de experticia disciplinar deben fortalecer sus competencias pedagógicas y didácticas.



Figura 1

Ámbitos de desarrollo del EEES para la implementación de entornos de enseñanza y aprendizaje activo



Nota: resumen de los ámbitos de desarrollo propuestos para las acciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Elaboración propia a partir de la propuesta de la Universidad de Málaga.

Este giro supone el desarrollo de nuevas metodologías, que en la actualidad exigen también su adaptación a los contextos sociales y tecnológicos particulares de cada región y de cada campo disciplinar, teniendo fuertes implicaciones no sólo en los planes de estudio sino también en la investigación educativa tendiente a identificar las acciones y estrategias que contribuyen al alcance de los propósitos de la Educación Superior y para reconocer las experiencias tanto de estudiantes como docentes en



relación con la calidad de la educación y los procedimientos de evaluación, como señalan Valentín et al. (2016) en relación con la investigación De-Juanas y Beltrán (2013) conducida en la Universidad de Salamanca (España).

En esta misma línea, investigaciones en España como la de López et al. (2012), resaltan las metodologías activas centradas en el papel del estudiante como eje de la educación y el del docente como mediador del proceso de aprendizaje, relacionando la dificultad de la tarea con el nivel de motivación del estudiante como condición fundamental de un aprendizaje que toma en consideración los conocimientos previos y la utenticidad del contexto en el que se produce el aprendizaje, que modifica el lugar privilegiado que otrora tenían las clases magistrales orientadas a la adquisición de un conocimiento teórico a partir de ejercicios memorísticos y de pensamiento reproductivo.

Cuestionar el reproductivismo en relación con la producción científica propia de la Educación Superior, no implica necesariamente oponerse a la tradición disciplinar, sino repensarse las formas de apropiación del conocimiento, es parte del compromiso ético de retribución social reconocer el proceso de investigación y sus resultados, desde esta propuesta se puede hacer una aproximación a lo que ha sido la ingerencia de la propuesta del EEES en Latinoamérica, señalan Magalhães-Bosi y Castaño-Pineda (2015) que lo problemático en el sistema educativo brasileño “es que enseñar se ve actualmente como improductivo con respecto a publicar artículos científicos (...) ahora los maestros tienden a ser mercaderes de la publicación apartándose de la enseñanza” (2015, p. 47) y en Colombia, por ejemplo, el dinero que destina el país, por demás poco,



se privilegia la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación al servicio de la empresa privada.

Particularmente en relación con la salud mental, campo de estudio de la Psicología, se encuentra predominio de investigaciones experimentales y las basadas en indicadores psicométricos, así como su relación con la patologización de la conducta y la medicalización (Magalhães Bosi & Castaño Pineda, 2015), no hay un interés marcado en formación e investigación de tipo cualitativo, lo que conduce a uno de los cuestionamientos que sustentan el interés de esta disertación doctoral, no ya desde el campo disciplinar específico, sino de la forma en cómo se gesta desde la formación misma de los profesionales en Psicología, que es el escenario primigenio para desarrollar el arte de investigar y los caminos de generación del conocimiento.

Los escenarios de Educación Superior en Psicología en Colombia, se pueden describir, en palabras de Barthuly (2011) como la preparación de contenidos a partir de un currículo estudiado en el aula y durante las clases, concepción predominante que ha dejado de lado la experiencia misma de enseñanza-aprendizaje de sus protagonistas, derivando posiblemente en un estancamiento de la disciplina, confinándola a un simple ejercicio de reproducción de conocimientos, obviando quizás, que los estudiantes deben adquirir la habilidad de construir el conocimiento en relación con sus propios intereses, ajustando su propio proceso de aprendizaje según su nivel y potencialidades.

Una transición para nada sencilla, que debe ser acompañada por el docente, trascendiendo el método tradicional en el que este último ha sido formado, rompiendo el círculo como lo señalan Lunenberg y Korthagen (2005). Lo anterior implica, que el



aprendizaje es autosituado, es decir, el estudiante establece metas, determina tiempos, estrategias de aprendizaje, autoevaluación, búsqueda de información y fomento de la motivación intrínseca como lo propone Zimmerman (2002) y por su parte, el docente, debe proporcionar aprendizajes efectivos y relevantes.

La innegable incidencia del *Plan de Bolonia* en el resto del mundo, ha supuesto un reto que pocos se han aventurado a asumir con sistematicidad en Latinoamérica, por ello, como lo señala Calvo (1996), los avances en este campo son lentos, y siguen siéndolo aún 20 años después, con frecuencia se siguen encontrando prácticas centradas en almacenar y reproducir información más que en el desarrollo de competencias en la formación en Psicología en Colombia, aún pasan desapercibidos los factores e interacciones, las motivaciones que influyen en el aprendizaje; los escenarios educativos siguen siendo rígidos y favoreciendo poco las relaciones paritarias y constructivas entre estudiantes, docentes, herramientas y conocimientos.

Por supuesto que se pueden entrever algunas prácticas y esfuerzos exitosos tanto en Educación Básica como en Educación Superior que apuntan a dar respuesta a dichos retos, sin embargo, pocas se han encontrado en escenarios específicos de la educación en investigación en los programas de Psicología en Colombia, al menos no han sido sistematizadas o publicadas. En general, las prácticas que se desarrollan dentro de esta apuesta están basadas en metodologías activas, cuyo énfasis, acorde con la Universidad del País Vasco (2002), es animar a los estudiantes a pensar como profesionales facilitando la transición de la universidad al trabajo, encontrando que, aunque no existe



una única respuesta correcta, sí hay leyes y modelos teóricos disciplinares que exigen una comprensión más profunda.

En consonancia, tres de los desafíos estratégicos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 de Colombia impactan directamente en la metodología de enseñanza y la investigación, aspectos centrales del presente estudio. El quinto desafío estratégico, se refiere a la transformación del paradigma educativo dominante, esto es pensar y actuar bajo otro tipo de metodologías de enseñanza no tradicionales, como las metodologías activas. El sexto desafío estratégico del PNDE, plantea el uso de nuevas tecnologías para la construcción del conocimiento y el aprendizaje, así como para impulsar la investigación y la innovación, en este sentido es innegable que, para lograrlo, las metodologías activas de enseñanza son un camino que facilita estas nuevas implementaciones. Finalmente, el décimo desafío se centra en el fomento de la investigación para la generación del conocimiento en todos los niveles de la educación (República de Colombia Ministerio de Educación Nacional, 2017).

De esta manera y desde principios de la década de 2000 el Ministerio de Educación Nacional – MEN construye y ofrece el *Portafolio de Modelos Educativos*, documento en el que se recogen diversas experiencias nacionales que ilustran conceptualmente las características de los modelos educativos, así como las consideraciones prácticas y técnicas que se requieren para una efectiva implementación en diversos contextos que garanticen el acceso equitativo a la educación de calidad para toda la ciudadanía; si bien su trabajo más robusto se centra en la educación básica primaria y secundaria, es notoria la presencia de metodologías constructivistas como por ejemplo las trabajadas en el



Modelo de Escuela Nueva, el de Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, el Servicio de Educación Rural SER, los programas de Educación Continuada, el Sistema de Aprendizaje Tutorial y la adaptación de estos para la educación para el trabajo y otras estrategias de educación terciaria o superior (MinEducación, 2020).

De igual forma, la *Guía para la Implementación de Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*, en su componente 3 sobre el mejoramiento de la calidad educativa, se refiere a un modelo de enseñanza basado en estilos de aprendizaje que busca generar en el aula espacios de interacción para el alcance de los logros educativos, este tipo de modelos exigen estrategias que diversifican el trabajo en clase, atienden de manera diferencial las motivaciones, intereses y características de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y fortaleciendo un proceso centrado en el estudiante, de nuevo un claro énfasis que se aleja de metodologías tradicionales de enseñanza centrada en la reproducción de información (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Con el objetivo de incentivar la innovación educativa y dinamizar la transformación digital, en 2020 el MEN lanza el Laboratorio de Innovación de la Educación Superior (Co-Lab), este proyecto conecta a las instituciones de Educación Superior para compartir experiencias pedagógicas, didácticas, conceptuales, metodológicas y tecnológicas, el pilotaje de este proyecto se desarrolló durante el año 2019 y permite poner a disposición de toda la comunidad educativa los recursos producto del trabajo, destacando aquellas



prácticas que sobresalen por su innovación, aporte al avance del conocimiento, generación de experiencias y motivación de los estudiantes.

En 2019 Gutierrez et al., publican su estudio sobre expectativas, necesidades y tendencias de la formación en Educación Superior en Colombia con resultados y análisis que cuestionan entre otros aspectos la necesidad de entender la educación y la formación desde diferentes perspectivas con miras a ajustar no sólo la oferta institucional sino el desarrollo de las competencias de los estudiantes y las necesidades del mercado laboral, puesto que en ocasiones los empleadores señalan que la simple transmisión de conocimientos es insuficiente para que los profesionales desarrollen las habilidades necesarias para atender al contexto real, aspecto al que se puede responder de manera funcional cuando se desarrolla una educación centrada en el estudiante y desde metodologías participativas, activas. Esto pone de sienta la necesidad de concebir y ejecutar planes de estudio más flexibles que estimulen la creatividad y la innovación tanto en los estudiantes como en los docentes.

En este sentido, se hace hincapie en la modificación del modelo transmisor de información a un modelo orientado a la creación y proyección del conocimiento, es decir, un modelo basado en el pensamiento crítico e investigativo, una urgencia cada vez más clara para gobiernos y gestores de la educación, pero ante la que se ha hecho resistencia en el día a día de las aulas, aspecto que se relaciona con la deserción estudiantil, que señalan Gutiérrez et al. (2019), es producto de distintas variables como las experiencias educativas previas, situaciones, familiares, personales, expectativas laborales y factores asociados a las instituciones, todo ello se relaciona de manera preponderante con la



motivación del estudiante; cuando es positiva, aumenta la probabilidad de permanencia y finalización de los estudios, mientras que de forma contraria, contribuye a la deserción, cabe anotar que en este estudio se hace énfasis en que más que deserción, los estudiantes que no continúan con sus estudios reportan decepción, es decir, que los programas académicos o las instituciones fallan en cubrir sus expectativas y motivaciones.

Las expectativas y motivaciones de los estudiantes se yergen en un complejo entramado de factores que por supuesto se relacionan con la pertinencia educativa, los aspectos académicos y la experiencia de aprendizaje que pueda construir durante su carrera, estos son una responsabilidad primordial de las instituciones de Educación Superior que cada vez se atiende con mayor dedicación, pero que puede ser fortalecida desde la experiencia misma del aula, lo que es consistente con los hallazgos de la necesidad de contar con espacios educativos que permitan desarrollar sus competencias y habilidades, identificar sus aspectos a fortalecer y proyectarse hacia un futuro desde su formación profesional, con metodologías que le permitan hacerse partícipe central de esta.

En consonancia con las disposiciones del MEN y las tendencias educativas, el proyecto educativo de Areandina en sus principios contempla una formación centrada en el estudiante, por ello propicia ambientes de aprendizaje y participación que promueven la innovación y el pensamiento crítico, fomentando la formación investigativa y aplicada, orientada a la transformación social; así mismo, la función sustantiva de la investigación, es asumida como un proceso para la construcción de conocimiento desde la búsqueda



de alternativas de solución a problemáticas del contexto desde el desarrollo de competencias tanto en la investigación formativa como en la investigación aplicada. Areandina trabaja la investigación formativa como la articulación de componentes curriculares, experiencias y conceptualizaciones que se construyen desde el aula complementándolo con la participación en semilleros de investigación y las relaciones interdisciplinarias que se construyen en estos (Proyecto Educativo Institucional, 2019).

Lo anterior se complementa con la experiencia Areandina y la cultura universitaria de forma integrada con el bienestar y el clima organizacional basados en relaciones de cercanía, calidez y felicidad que se insertan también en las prácticas pedagógicas, los diseños curriculares y las estrategias didácticas orientadas a la generación de aprendizajes significativos en los que por supuesto el estudiante es protagonista y el docente orienta y acompaña el proceso formativo en ambientes de aprendizaje dispuestos para la problematización permanente.

En coherencia el proyecto educativo del programa de Psicología orienta acciones conducentes a la formulación de proyectos de investigación con impacto local, regional y nacional para fortalecer los procesos de investigación científica y formativa que impacten el contexto institucional, local, regional y nacional que favorezcan así mismo el desarrollo disciplinar (Programa de Psicología Areandina, 2017). Así, desde el currículo se asume la investigación como componente de la formación durante cinco semestres que porpenden por el desarrollo de competencias investigativas disciplinares desde el eje transversal en el que, en las asignaturas articuladoras se desarrollan los Proyectos



Pedagógicos de Aula (PPA) como actividad académica que involucra gran componente evaluativo y que requiere un trabajo inter y transdisciplinario.

1.1.2 Definición del problema

Para fomentar la participación, el interés y motivación de los estudiantes y una práctica de aprendizaje auto-dirigido en las áreas investigativas, resulta pertinente el uso de las metodologías activas, consideradas como un conjunto de métodos, técnicas y estrategias educativas que, como lo señala desde 2008, el Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA) de la Universidad Politécnica de Valencia, derivan en la formación integral de profesionales con capacidad de trabajo interdisciplinario, autónomos y creativos.

Entre los estudios consultados que demuestran consonancia entre la metodología de enseñanza y la motivación de los estudiantes, se encuentra el de Dueñas et al. (2016), quienes presentan cómo la aplicación de la metodología de aprendizaje activo colaborativo en la docencia de Salud Pública de Fisioterapia, favorece la participación de los estudiantes en las actividades docentes, permite alcanzar un elevado porcentaje de aprobados (68%) y consigue un alto grado de satisfacción en los estudiantes. Destacan así mismo, la promoción de la comprensión, teniendo en cuenta que en la aplicación de estas metodologías, cada uno de los estudiantes solo puede alcanzar sus objetivos si los demás consiguen alcanzar los suyos, con el uso de estas metodologías también se fomentan relaciones de colaboración, se comparte información, conocimientos y soluciones. Así mismo, destacan que el porcentaje de aprobados obtenidos mediante la aplicación de esta metodología fue superior al obtenido en cursos previos, donde se



aplicaba una metodología tradicional, oscilando en estos casos, el porcentaje de aprobados entre el 47% y el 57.

Por su parte, Rodríguez-González (2014), en su tesis doctoral conduce un estudio sobre la enseñanza basada en la resolución de casos clínicos en la asignatura de fisioterapia en afecciones musculoesqueléticas. El autor, resalta al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como un método de aprendizaje que facilita la adquisición e integración de nuevos conocimientos, aclara también que, como técnica ha sido implementada en varias facultades y centros de ciencias de la salud en España, encontrando que favorece el aprendizaje activo por parte de los estudiantes, enseña a aprender, integra la teoría y la práctica, favorece el aprendizaje cooperativo y permite evaluar competencias en los estudiantes.

Un ejercicio como este podría ser planteado en la formación en Psicología, buscar aplicaciones investigativas y metodológicas al abordaje de casos clínicos podría ser una práctica atrayente y motivadora para los estudiantes, es posible que este tipo de ejercicios ya se hayan desarrollado en las aulas universitarias en otras asignaturas, sin embargo, en el rastreo teórico en las bases de datos no se ha hallado evidencia que demuestre su aplicación en asignaturas de corte metodológico e investigativo para la formación en esta disciplina en Colombia.

La formación universitaria en Psicología exige integralidad y rigor, una de las áreas fundamentales de formación de los profesionales en esta disciplina es la que tiene que ver con el ejercicio investigativo y de medición de variables psicológicas. Pese a la importancia y aporte de esta área, es llamativo encontrar en los estudiantes baja



motivación e incluso indisposición ante las asignaturas relacionadas con este campo del saber, si bien, en su mayoría, reconocen la relevancia de estas asignaturas, su estudio, no es un ejercicio que disfruten. Muchos estudiantes e incluso los profesionales en ejercicio, consideran estas asignaturas, aburridas o difíciles, es posible que ello se relacione con el modelo empleado para su enseñanza.

De acuerdo con Puche-Navarro (2008) en la década del setenta se evidenció en el campo de la Psicología en Colombia, la ausencia de producción escrita sistemática, cuando los programas se organizan “ofreciendo alternativas temáticas que crearon fuertes tensiones entre los enfoques, contribuyendo a un cierto aislamiento dentro de distintos sectores de la Psicología, y evitando establecer diálogos y relaciones entre ellas” (Puche-Navarro, 2008, p. 416). De igual forma señala que la estructura curricular de los programas de Psicología, se convierte en «*especializaciones precoces*», ignorando la realidad de un mercado laboral indefinido y salvaje, aspecto que en la actualidad no parece haber tenido gran modificación, haciendo hincapié en que esto demanda un currículo que propenda por el desarrollo de competencias más que por la acumulación de conocimientos.

Desde las primeras décadas y el establecimiento de las primeras facultades de Psicología en Colombia, se recomendaban reformas que propiciaran una formación más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos, y que permitiesen recrear estrategias de intervención y no sólo la aplicación de recetas o rutinas establecidas. De acuerdo con Puche-Navarro (2008), en 1981 Montealegre advertía “las consecuencias nocivas de una estructura curricular basada en alta intensidad tanto de



tiempo presencial como de asignaturas, y un énfasis en una docencia dominada por la transmisión y no en la investigación u otras opciones de carácter más formativas” (2008, p. 417)

Por su parte, Ventura (2011) asegura que, durante esa década se apeló a la investigación procedimental del proceso de aprendizaje en el ámbito universitario con el objetivo de brindar elementos de apoyo psicopedagógico y de optimizar las prácticas de enseñanza; al respecto Alejo y Pedraza (2012) desarrollan una investigación sobre prácticas docentes y estilos de aprendizaje en la la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, encontrando que, los docentes coinciden en que el modelo pedagógico predominante es el Aprendizaje Significativo y la enseñanza para la comprensión, que no incluye elementos relacionados con el uso de tecnologías de la información y comunicación TIC como propuesta pedagógica; desde la perspectiva de los estudiantes, el método es claro y coherente con los contenidos, pero no identifican en sus docentes la suficiente formación para elegir el método adecuado.

Otro estudio encontrado en esta línea de análisis en el contexto colombiano, se desarrolló en la Universidad del Norte en Barranquilla, cuyas conclusiones conducen de nuevo a la necesidad de pensarse un diseño de programas basados en estrategias que permitan un cambio en la concepción del aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes e instituciones (Aparicio & Herrón, 2006).

Reyes Ruíz et al. (2010), desarrollan una investigación sobre la calidad educativa en el área de investigación en Psicología, encontrando falta de motivación en los estudiantes con respecto a la asignatura e incidencia de ello en su desempeño. De igual



forma, resaltan que factores como la inadecuación entre estrategias evaluativas y objetivos de aprendizaje, la carencia de ayudas didácticas o audiovisuales, la pasividad por parte de los estudiantes en su proceso y el hecho de que la asignatura y el docente no fomenten la creatividad, el uso de bases de datos y revistas electrónicas; influyen tanto en la adquisición del conocimiento en investigación como en la motivación de los estudiantes frente a esta.

Este es un panorama que aún hoy, ilustra el estado de la formación y la motivación de los estudiantes por las asignaturas de este tipo en Psicología, y que pone de manifiesto la necesidad de investigar y desarrollar estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias en estas áreas. El análisis que ofrecen Reyes Ruíz et al. (2010), incluye fortalezas y oportunidades de mejora relacionadas con la metodología de enseñanza, con la estructura curricular del programa y su relación con las asignaturas de corte investigativo, y por supuesto el desempeño e interés de los estudiantes en la investigación y sus procesos.

En la Universidad Simón Bolívar, la investigación centrada en estilos de aprendizaje, llevada a cabo por Gravini-Donado et al. (2009), arroja resultados que indican que entre las estrategias pedagógicas más utilizadas por los docentes, se encuentran: el resumen, la lluvia de ideas, las preguntas intercaladas y el taller educativo. Mientras que entre las estrategias de uso esporádico, están los sociodramas, el ensayo, las ilustraciones, los mapas conceptuales, el foro, los seminarios y el estudio de casos; finalmente, las estrategias que poco implementan son la relatoría y el proyecto.



Al respecto, los autores señalan que es necesario que los docentes incluyan prácticas pedagógicas que estimulen no solo el estilo de aprendizaje teórico, sino diferentes estilos de aprendizaje como el activo, de igual forma, contrastan sus resultados con los reportados por Moreno (2007) en Gravini-Donado et al. (2009) en la Facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura de Bogotá, en dónde la estrategia “más implementada, fue el mapa conceptual (...) estrategias como el foro, el estudio de casos y el ensayo eran implementados con menor frecuencia” (p. 139).

En 2017 Rojas y Viaña, argumentan que en general la formación investigativa en pregrado en Colombia, es deficiente, resaltando el estilo docente de enseñanza centrada en presentaciones magistrales que poco estimulan la reflexión crítica, la problematización y la creación de soluciones por parte de los estudiantes y por ende el bajo desarrollo de competencias investigativas y científicas se hace evidente, fortaleciendo en contraposición una sacralización y excesivo formalismo metodológico que no corresponde con las demandas de formación de los profesionales del siglo XXI. Esta es justamente la tarea que parece estar pendiente en la educación de línea metodológica e investigativa en la Psicología en Colombia.

Reflejo de la motivación de los estudiantes y de la calidad de su formación en áreas investigativas, es la producción de conocimiento, el registro de grupos de investigación e investigadores oficialmente reconocidos, lo que en últimas redundará en las posibilidades de avance científico-disciplinar al servicio de la sociedad. De acuerdo con registros del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), la proporción histórica de estas cifras es baja, comparando el total nacional de grupos



reconocidos en todas las áreas, el total de grupos en Psicología, constituye un 2,7% y en Bogotá, un 2,8%; así mismo, la cantidad de investigadores en Psicología en el país, es de 3,4% y en Bogotá, el 3,6%; en relación con la producción investigativa en el territorio nacional, el 4% corresponde a producción en Psicología y en Bogotá, representa el 3,1%. Un resumen de las cifras discriminadas se puede apreciar en la Tabla 3, así mismo, se puede identificar el nivel de participación de la Fundación Universitaria del Área Andina, institución en la que se lleva a cabo la investigación.

Tabla 3

Comparativo de grupos e investigadores reconocidos por Minciencias en 2019

REGIÓN/ÁREA	GRUPOS	CATEGORÍAS					INVESTIGADORES RECONOCIDOS				PRODUCTOS
		R*	C	B	A	A1	EMÉRITO	SÉNIOR	JUNIOR	ASOCIADO	
NACIONAL/TODAS	5.772	419	2.328	1.285	1.023	717	53	2.473	9.921	4.349	802.539
NACIONAL/PSICOLOGÍA	156	7	53	38	34	24	-	83	306	188	32.209
BOGOTÁ/TODAS	1.873	160	716	416	336	245	24	832	3.134	1.376	290.627
BOGOTÁ/PSICOLOGÍA	53	4	15	14	14	6	-	29	108	57	9.081
AREANDINA/TODAS	32	2	21	5	4	-	-	5	49	23	4.136**
AREANDINA/PSICOLOGÍA	2	-	1	-	1	-	-	1	4	3	309***

Nota: elaboración propia a partir de la consulta del aplicativo *La Ciencia en Cifras (2020)*, en la tabla se presentan datos reportados en la web de Minciencias para el año 2019. *R., hace referencia a grupo *Reconocido*, aún sin categorizar. **De estos productos, 858 corresponden a tesis de pregrado. ***De estos productos, 57 corresponden a tesis de pregrado.

Así, se hace necesario volver la mirada hacia las metodologías activas, precisamente la revisión teórica llevada a cabo por Juárez-Pulido et al. (2019), se concentra en las publicaciones de la última década sobre el aprendizaje cooperativo y sus aportes a los retos educativos del siglo XXI, concluyendo que, las metodologías activas generan beneficios académicos, cognitivos, psicológicos y socioeducativos que



favorecen el desarrollo de competencias transversales demandadas por el sector laboral a los nuevos profesionales. De igual forma, señalan que el uso combinado de metodologías supone resultados benéficos potenciados y requiere de un cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje por parte de todos los actores, haciendo fundamental también la formación docente en metodologías de este tipo y el interdiálogo entre educación, política, tecnología y sociedad.

Entre las múltiples experiencias consultadas sobre el uso de metodologías activas en la Educación Superior, se destaca el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) como una de las estrategias que fomenta la resolución de problemas de forma multidisciplinar y colaborativa, que, como lo señala Fernández-Jiménez (2017) en su estudio, esta es una metodología centrada en la investigación, la reflexión y el aprendizaje y exige del estudiante estrategias para la búsqueda de información, la toma de decisiones, la autonomía y la aplicación de conocimientos al servicio de la resolución de problemas realistas. Lo que genera una valoración positiva por parte de los estudiantes, ya que perciben que este tipo de estrategias les preparan para la vida laboral y permite establecer una relación más cercana de realimentación con el docente (Fernández-Jiménez, 2017).

Ahora bien, entre las publicaciones revisadas por Juárez-Pulido et al. (2019) y en consonancia con las consultas realizadas, se destacan estudios en la educación básica primaria y secundaria, así como la relación entre las metodologías activas y la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en la educación; en tercer lugar, se encuentran las publicaciones que versan sobre la relación entre las metodologías activas



y las relaciones interpersonales, la inclusión y las llamadas competencias blandas, finalmente los estudios en el ámbito de la Educación Superior, se enfocan principalmente en experiencias de uso de metodologías activas en carreras relacionadas con la Pedagogía, Licenciaturas en Educación, Psicopedagogía e Ingeniería, se encuentran pocos estudios relacionados con programas de Psicología y con la enseñanza de asignaturas en investigación.

En esta última línea, se destaca la reflexión de Arias y Betancurth (2015) sobre la experiencia de formación en investigación cualitativa en programas de salud en Colombia, las autoras citando a Carmen de la Cuesta, argumentan que aprender a investigar es un acto creativo que requiere de una enseñanza para *ser investigador* más que para *hacer investigación* y esto exige estrategias que estimulen a los estudiantes para abrir un camino crítico y reflexivo en su quehacer y docentes motivadores actualizados, esto conjugado con actividades que trasciendan el aula como la investigación formativa, los semilleros de investigación y programas de flexibilización en los que la investigación sea vista como una práctica transformadora de la realidad social. Desde esta perspectiva y como lo señala Capó-Vicedo (2010), se requiere de asignaturas de marcado carácter práctico, en lugar de la tendencia teórica que comúnmente se les otorga en los programas disciplinares como en el que se centra la presente investigación.

La Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina), Institución de Educación Superior con 37 años de trayectoria en Colombia, consciente de que la investigación es una poderosa herramienta que aporta a la solución de problemas y al avance del



conocimiento, trabaja en el fortalecimiento de la cultura investigativa, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa en proyectos que no solamente están presentes en los ejercicios de aula a través de las asignaturas del plan de estudios, sino también en espacios de iniciación científica como los semilleros y grupos de investigación, la promoción de eventos institucionales de investigación y el apoyo a la comunidad educativa para participar en eventos externos de índole nacional e internacional.

Acorde con Aldana de Becerra y Babativa (2018), aspectos fundamentales para potenciar la motivación de los estudiantes frente a la investigación se vienen contemplando en Areandina, puesto que más que trabajar para una exitosa integración de conocimientos disciplinares e investigativos, señalan que es importante brindar una orientación para la aplicación en contexto real, desde el trabajo en el aula y desde espacios fuera de ella, como los semilleros de investigación y las diferentes opciones de grado, que si bien cada vez cuentan con más estudiantes, aún no constituyen las principales elecciones de los estudiantes para sus actividades extracurriculares y de optativas de grado; dichas actividades, espacios, perspectivas y lineamientos institucionales se materializan también en el programa de Psicología presencial Bogotá.

En abril de 2012, Areandina, suscribe el acuerdo por el cual se crea el programa de Psicología en Bogotá, cuya oferta educativa saldría por primera vez en el segundo semestre del año 2013, alineada con el modelo pedagógico institucional de enfoque socio-crítico, materializado en un proceso de enseñanza-aprendizaje que propende por



“el diseño de ambientes de aprendizaje que fomenten la problematización, el respeto por la complejidad de la vida y por el conocimiento” (Psicología, 2019, p. 69).

El programa enfatiza su oferta y el perfil del egresado en competencias investigativas para responder ante situaciones problemáticas y de desarrollo propias del contexto, de esta manera, organiza su estructura curricular en dos ejes, uno horizontal que sustenta el desarrollo de saberes disciplinares, y uno vertical, en el que se destacan los núcleos problémicos de fundamentación, de consolidación metodológica y de profesionalización. En este entramado curricular se consideran como asignaturas articuladoras las asignaturas de fundamentos epistemológicos de investigación, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, proyecto de investigación y cómo parte de la línea de medición de variables psicológicas, las asignaturas de: psicometría básica, medición y evaluación de actitudes, medición y evaluación de aptitudes y en el componente electivo, entre otras ofertas complementarias, la electiva de normas APA.

Aunque desde su creación y puesta en marcha, el programa de Psicología ha realizado esfuerzos para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes desde el quehacer pedagógico en el aula y otras actividades orientadas al desarrollo de competencias investigativas, inicialmente las asignaturas investigativas se conciben desde una perspectiva exclusivamente teórica, lo que probablemente incide en que las prácticas pedagógicas más frecuentes reportadas y sistematizadas en este tipo de asignaturas, no se basen en metodologías activas, aspecto que posteriormente se discute y se modifica en la alineación curricular institucional llevada a cabo en el periodo 2017-2018 y proyectada para implementación en el segundo semestre de 2021.



Sin embargo, durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019 surge el interés por formular y ejecutar un modelo basado en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para las asignaturas de psicometría, medición y evaluación (aptitudes y actitudes), investigación cualitativa y electiva normas APA, vinculando el uso de las aulas especializadas, laboratorios, equipos y dispositivos con que cuenta la institución, asimismo, las herramientas adquiridas en el Plan Nacional de Formación Docente, para comprender de qué manera este tipo de metodologías contribuye a la motivación de los estudiantes en su formación investigativa y metodológica.

1.2 Pregunta de investigación

Con lo anterior, se busca comprender el alcance de las metodologías activas en relación con la experiencia y motivación de los estudiantes frente al desarrollo de sus competencias en esta área del conocimiento y así responder a la pregunta:

¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?

Durante la investigación conducente a responder la pregunta principal, se trabajan también las siguientes **preguntas secundarias**:

¿Cuáles son las experiencias reportadas por los estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, frente a las asignaturas metodológicas e investigativas?



¿De qué manera se configura la motivación de los estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, frente a las asignaturas metodológicas e investigativas?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, frente a las estrategias de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje?

¿De que manera se modifica la motivación de los estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, frente a las asignaturas metodológicas e investigativas tras el uso de un modelo de formación basado en metodologías activas del aprendizaje?

¿Puede relacionarse el desempeño académico de los estudiantes de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, seccional Bogotá, en las asignaturas metodológicas e investigativas con el uso de un modelo de formación basado en metodologías activas del aprendizaje?



1.3 Justificación

1.3.1 *Conveniencia*

Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los psicólogos en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la aprehensión del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.

La formación en investigación está relacionada con la producción, divulgación y publicación de los trabajos adelantados en el campo disciplinar durante su desarrollo, pero sobretodo debe estar ligada la producción contemporánea al momento histórico en el que se están formando los estudiantes; Ravelo-Contreras et al. (2020), señalan que en Psicología hay predominancia de estudios cuantitativos sobre los cualitativos y una menor presencia de estudios de tipo mixto, así mismo, se usan de preferencia instrumentos de recolección de información y de tipo psicométrico, seguidos por encuestas y entrevistas.



1.3.2 Relevancia social

Justamente la construcción y manejo de este tipo de instrumentos y técnicas, así como el correcto planteamiento y desarrollo de una investigación es lo que se trabaja en las asignaturas objeto del presente estudio, sensibilizando a los estudiantes frente a ellas. Teniendo en cuenta que en 2017 según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y como lo señala Sandoval (2019), Psicología fue la cuarta carrera con mayor número de inscripciones; que dicha tendencia se mantiene y que la composición curricular incluye un importante componente investigativo en los programas de Psicología del país, es relevante que los profesionales en esta disciplina cuenten con altos niveles de competencias asociadas a estas áreas.

En 2016, Díaz-Villa & Gómez-Vásquez analizaron la composición, organización y distribución curricular en 36 universidades de diferentes regiones de Colombia, encontrando que para la formación en procesos investigativos, los programas incluyen entre 1 y 8 asignaturas que representan en promedio el 9% de las asignaturas del currículo; para la medición y evaluación entre 1 y 7, representando el 8% de la composición curricular, constituyendo casi un 20% del plan de estudios de Psicología.

1.3.3 Implicaciones prácticas

Por su parte, en Areandina, estas asignaturas constituyen el 12% de su actual plan de estudios y un 14% del plan de estudios alineado en 2018 y con proyección de implementación para el segundo semestre de 2021. En consonancia, el estudio se conduce durante el ejercicio docente en el programa de Psicología Bogotá, en las asignaturas de psicometría básica, medición y evaluación: aptitudes y competencias,



medición y evaluación: actitudes y conocimientos, electiva normas APA, fundamentos epistemológicos de investigación, investigación cualitativa y proyecto de investigación; generando un aporte al programa que se encuentra en crecimiento, pues lleva tan solo 6 años de funcionamiento y con tendencias de inscripciones en aumento.

Por lo general y en opinión de los estudiantes, aunque las asignaturas metodológicas y de medición son consideradas importantes e interesantes, su motivación ante ellas y el interés por emplearlas posterior a su graduación, no es muy alto; debido a la forma en que se *transmite este conocimiento*, que resulta poco estimulante al quedarse en un ejercicio de transmisión. Es así como la planeación de la estructura curricular y de los modelos formativos, al menos en estas áreas, requiere una urgente revisión. Es necesario diseñar unos escenarios de diálogo y exploración con los estudiantes, en los que se abra la posibilidad de articular tanto los saberes académicos, los saberes técnicos, con acciones prácticas y estimulantes con aplicabilidad en el contexto real.

1.3.4 Utilidad metodológica

Esta investigación genera un aporte al ejercicio docente cotidiano, entendiendo el proceso educativo de este ejercicio, en un marco dinámico de globalización, que en palabras de Giddens (2007), es sinónimo de vivir en un mundo de transformaciones que impactan y se insertan en los aspectos más pequeños y esenciales de la vida modificando la forma de entendernos y relacionarnos. Es claro que las metodologías de enseñanza-aprendizaje median la relación docente-estudiantes e inciden de manera positiva o negativa en las actitudes y motivación frente al proceso educativo, así mismo



pueden generar huellas significativas tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Acorde con Hurtado (2014) y en general con las investigaciones consultadas, el uso de metodologías activas en la educación superior, incide significativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se evidencian mejoras en los logros académicos, en la capacidad de resolución de problemáticas, aumento de actitudes favorables y de motivación de los estudiantes por las temáticas o asignaturas en que se han incorporado este tipo de metodologías; de igual forma se encuentra que hay un aumento de la curiosidad e interés por profundizar las temáticas y un enriquecimiento en las interacciones de los estudiantes entre sí.

En tal sentido, es importante también que la interacción entre docente y estudiantes vaya más allá de un simple vínculo de saberes teóricos, que permita construir experiencias y conocimientos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiera un valor duradero, significativo. Como lo señalan Aldana de Becerra y Mora (2012) no es fácil crear un clima de entusiasmo puesto que, en ocasiones se da una relación artificial medida por la nota más que por el proceso investigativo, lo que genera una huella poco positiva en los estudiantes dificultando su producción y contribución de la apropiación científica.

El diseño de curso basado en metodologías activas que se aplicó durante la investigación en cada asignatura y que se describe en el capítulo II, apartado 2.7 representa un aporte útil a los docentes en tanto cruza la propuesta de los microcurrículos con las diversas metodologías, sus actividades de aprendizaje y actividades evaluativas



que pueden ser fácilmente replicadas en otros contextos, así mismo, se aportan enlaces a productos, publicaciones y repositorios generados durante la investigación. Por otro lado, el diseño de investigación se puede constituir como guía o inspiración para incentivar la sistematización de este tipo de prácticas educativas en Colombia y en la formación en Psicología.

1.3.5 Utilidad teórica

Teniendo en cuenta las estrategias empleadas por las metodologías activas del aprendizaje, las experiencias exitosas reportadas tras su uso en diferentes campos formativos, y la ausencia de reportes empíricos actuales del uso de estas metodologías en la formación profesional de los psicólogos en las Instituciones de Educación Superior en Bogotá, se considera pertinente explorar las posibilidades que ofrecen para la mejora del proceso educativo en investigación y sobre todo reconocer la incidencia que tienen en la motivación de los estudiantes, aportando información valiosa que permita el uso y aplicación de estas metodologías de una manera más extendida en la Educación Superior en Colombia y en la formación de psicólogos.

1.4 Supuestos teóricos

Sobre las metodologías activas. La creciente línea de teorías de aprendizaje centradas en el estudiante se articula con las propuestas de trabajo de las metodologías activas, cuya esencia se configura principalmente en la interacción del estudiante con las actividades, poniéndolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje,



disminuyendo el protagonismo que docente y contenidos solían mantener en los modelos tradicionales de enseñanza. En este sentido, estudios como el de Silva y Maturana (2017), orientan sobre la implementación de estas metodologías en la Educación Superior, resaltando tres elementos necesarios: el primero de ellos hace referencia al conocimiento y dominio de las metodologías por parte del docente, el segundo, versa sobre la contextualización del aprendizaje y el tercero, se refiere a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación al ambiente de aprendizaje. En el uso de metodologías activas, los contenidos no dejan de existir sino que cobran sentido a partir de las actividades y el docente deja de ser *dictador de clase* para convertirse en un mediador, exigiendo esto un mayor compromiso y autonomía por parte del estudiante.

En esta misma línea, el estudio de Martín y Tourón (2017) demuestra que, las metodologías activas en general y el aula invertida en particular, favorecen la enseñanza para el desarrollo de competencias, en especial las llamadas competencias del siglo XXI, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico, la conducta colaborativa y las habilidades sociales; en este estudio, los estudiantes destacan que las metodologías activas influyen en su aprendizaje, al igual que la motivación del docente en ellas y la vinculación del estudiante como centro de la acción educativa. Así mismo, Luelmo del Castillo (2018), resalta que estas metodologías abren a los estudiantes la oportunidad de conversaciones con sentido, de reflexionar, leer y escribir sobre contenidos académicos en relación con el contexto en el que se encuentran, es decir, le llevan a un papel de pensador dinámico. En consecuencia, la inclusión de las metodologías activas debe



contemplar como punto de partida, situaciones complejas que permitan al estudiante crear un producto evaluable y explorar sus habilidades, valores y argumentos.

De igual forma, Vorobyeva y Ermakov (2015) resaltan que la formación científica en Psicología es una parte integral de la educación pre y posgradual que debe enfocarse en la práctica con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con aspectos disciplinarios y contextuales para el trabajo profesional que desarrollarán en el futuro, logros que se pueden alcanzar efectivamente a través de la implementación de metodologías activas de enseñanza. En el contexto colombiano, Cornejo (2018), en este sentido aclara que las universidades tienen un gran reto relacionado con los lineamientos curriculares para los programas de Psicología, que deben incluir la promoción de métodos de enseñanza más modernos que fomenten la cualificación de los perfiles profesionales que atenderán las necesidades sociales y de salud desde un trabajo interdisciplinario con otros campos del conocimiento.

Finalmente, Parra-Esquivel et al. (2017), como producto del análisis de investigaciones en diversos contextos, incluyendo el colombiano, destacan que el uso de metodologías activas no debe darse de manera aislada, sino procurando su implementación en grupos de asignaturas y debe ser pensado e incluido en los planes de estudio, lo que exige un ejercicio de sistematización y aplicación más amplio y riguroso, teniendo en cuenta el fuerte impacto de estas en la educación y la escasa literatura registrada al respecto.



Sobre la motivación de los estudiantes. Una importante línea de estudios relacionados con la motivación de los estudiantes, se ha basado en las propuestas que, entre la década de los años 1980 y 2000 han trabajado Ryan y Deci, bajo los modelos de motivación intrínseca y extrínseca. Esta última basada más en la recompensa externa que en la satisfacción de la realización de la tarea; aunque las bases de una y otra difieren, investigadores como Walters et al. (2017) han encontrado que los estudiantes pueden internalizar algunas formas de motivación extrínseca en un proceso que implica comportamientos autónomos en el ambiente educativo, que puede fomentar o desincentivar en el estudiante su autonomía y competencias, debido a que el ambiente de aprendizaje es un factor de importante influencia que tradicionalmente ha tenido un enfoque centrado en el docente.

Desarrollos teóricos y empíricos que se han consolidado posteriormente y en esta misma línea, se sustentan en las investigaciones de Biggs et al., quienes han estudiado la relación entre la motivación, los estilos de aprendizaje, los estilos y estrategias de enseñanza, y cómo estos se configuran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudios como los de Maquilón y Hernández (2011) y Silva y Maturana (2017), se enfocan en la exploración de la motivación de los estudiantes; encontrando importantes relaciones entre las metodologías activas y los escenarios de aprendizaje dinámicos con el aumento de la motivación profunda, ya que esas configuraciones generan mayor activación personal. En ese sentido, concluyen que la Educación Superior puede favorecer el alcance de aprendizajes profundos cuando estos son construidos



colaborativamente, lo que exige que el aprendizaje se centre en el estudiante y en ambientes complejos que favorezcan la motivación profunda.

El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje propuesto por Dunkin y Bidle en 1974, reconstruido y posicionado en años posteriores en los diversos estudios conducidos por Biggs, explora cada uno de los momentos y factores que se relacionan con el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Sarzosa (2013) hace un recordido por los diversos estudios que exploran desde este modelo, la congruencia entre la motivación y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en diversos entornos de aprendizaje, encontrando que: la intención y estrategias de aprendizaje influyen en el proceso mismo y en los resultados; la orientación hacia el aprendizaje se relaciona con los entornos, la motivación y las estrategias; las características del contexto de aprendizaje interactúan con los estilos de aprendizaje y conocer desde la propia experiencia de los estudiantes la forma en que afrontan su proceso, permite la generación de estrategias y políticas educativas centradas en el estudiante.

Experiencias de aprendizaje. Una importante reflexión a la que han llegado los investigadores en múltiples estudios, es aquella que resalta que los estudiantes estarán más comprometidos cuando tienen sentido de pertenencia con su ambiente de aprendizaje; identificando la necesidad institucional de proporcionar ambientes educativos de apoyo diferentes a las tradicionales aulas de clase con escritorios ubicados uno detrás de otro, puesto que son poco favorables a la construcción de ambientes de clase participativos, reflexivos y críticos y diseñados para que el estudiante se sienta de manera pasiva a escuchar a un docente experto, como lo aclaran Walters et al. (2017).



Parra-Esquivel et al. (2017) concluyen que el uso de metodologías activas constituye un insumo fundamental para una educación autónoma que se construya desde la propia experiencia de los estudiantes, aportando a su desarrollo afectivo, emocional y social que redundará en una educación por y para la vida, mejorando el desarrollo de sus competencias. En esta misma línea, Soler et al. (2017) destacan la ingente cantidad de estudios conducidos durante décadas sobre el aprendizaje: Marton y Säljö desde 1976 en Suecia; Biggs (1987, 1989, 1993, 1996, 1999, 2001) en Australia y Hong Kong; Entwistle (1987) y Ramsden (1992) en Reino Unido; Kember y Gow en 1993; Trigwell, 2002; Trigwell y Prosser (1996, 1999, 2004, 2005) en Inglaterra, Australia y Hong Kong. Cuyo énfasis en el procesamiento de la información y los enfoques de aprendizaje ha dado contexto a la línea de trabajo conocida como enfoques centrados en el estudiante o SAL sigla del concepto en inglés *Students Approaches to Learning*, proveniente de las escuelas de Gotemburgo, Edimburgo y Australia, y que permitieron reconocer la importancia de la experiencia subjetiva de aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, se puede concluir que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes adquiere valor y genera huella, cuando se promueve el trabajo participativo, autónomo y crítico, características que promueven la motivación de los estudiantes frente a las asignaturas estudiadas y frente a su propio proceso, en el que es posible incluso internalizar y transformar las motivaciones extrínsecas, comprendiendo la enseñanza-aprendizaje como un proceso integral que se puede construir de manera efectiva con la implementación de metodologías activas de enseñanza tanto en la acción educativa cotidiana como en la planificación curricular periódica.



CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO



Este capítulo presenta los principales referentes teóricos, conceptuales y empíricos que orientan el sustento y acciones de la investigación. Comprende nueve (9) apartados, en el primero de ellos se aborda el concepto de Educación Superior, su naturaleza, características, funciones y relación con las acciones educativas que suponen importantes reflexiones sobre los retos a que se enfrentan en el siglo XXI en términos de planeación curricular, acceso y calidad, este aspecto se trabaja debido a que se refiere al contexto en el que se desarrolla el presente estudio. Posteriormente, se exploran los conceptos de educación en investigación y la formación investigativa como modalidades de trabajo que responden a las funciones sustantivas de la Educación Superior a través de la acción educativa materializada en la estructura curricular, describiendo las características, necesidades identificadas empíricamente y que permiten comprender el modelo de trabajo que en este aspecto lleva a cabo la institución en la que se conduce este trabajo investigativo.

El tercer apartado, describe la labor del docente como un actor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando principalmente sobre los retos a los que se ve enfrentado en el contexto universitario y en las demandas de la sociedad actual, identificando la necesidad de un cambio paradigmático en su accionar y en la forma de concebir la educación, la necesidad de fortalecerse pedagógica y tecnológicamente, lo que orienta la mirada reflexiva hacía la didáctica universitaria y las metodologías activas como herramienta para afrontar dichos retos. En consecuencia, el subsecuente apartado explora las diferentes propuestas de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y cómo estas han sido usadas en diferentes contextos



universitarios demostrando resultados importantes y satisfactorios, dentro de esta revisión se describen doce de las técnicas relacionadas en los estudios consultados y que son parte de los diseños de curso implementados en esta investigación.

Atendiendo a una de las categorías centrales de la investigación, en el quinto apartado, se explora el concepto de motivación -de los estudiantes- y cómo este se relaciona en los estudios de Biggs y especialmente su modelo 3P, empleado de manera efectiva y comprobada empíricamente por diversos investigadores en contextos universitarios como los de Ryan y Deci (2000; 2013) y Westera (2019). Así mismo, el siguiente apartado describe experiencias específicas sobre el uso de metodologías activas en la Educación Superior en diversas carreras y asignaturas, buscando una aproximación a su uso específico en la formación en Psicología y en investigación, sin embargo, aunque se encuentran importantes estudios en estas áreas, no así estudios que conjuguen específicamente formación investigativa en un programa de Psicología con uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

En el séptimo apartado se describen las asignaturas que se tuvieron en cuenta para el presente estudio, sus características según la estructura curricular del programa de Psicología presencial Bogotá, Areandina, se describe para cada una de las 7 asignaturas, el diseño de curso que aplicó y analizó la investigadora durante los periodos académicos objeto de estudio. En el siguiente apartado se describe el marco jurídico-normativo sobre el que se sustenta la propuesta de Educación Superior institucional de Areandina y la relevancia que tendría en relación con ello, el uso de metodologías activas en la enseñanza de la investigación. Cerrando el capítulo se presentan los estatutos de



Areandina y cómo estos recogen en su propuesta, la concepción de la Educación Superior, el papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y el uso de metodologías activas.

2.1 La Educación Superior y sus múltiples implicaciones

La educación históricamente se ha constituido como una de las herramientas más importantes para el cierre de brechas de estratificación social e incluso económica en la sociedad, en especial la Educación Superior ha aportado un importante avance socioeconómico para muchas personas en diversos países posterior a la Segunda Guerra Mundial, incluso en países con sistemas políticos no democráticos, tal y como lo señalan Xing et al. (2021), la educación puede romper barreras y proporcionar opciones de movilidad social a quienes se encuentran en desventaja, logrando que esta movilidad se mantenga o extienda por generaciones, señalan en su investigación llevada a cabo con población china rural y urbana de 34 provincias comparando datos de 35,720 hogares recolectados entre 2015 y 2016 a través de la encuesta social general que recopila de manera comparativa datos desde la década de 1960.

La educación, se constituye pues, como una posibilidad de hacerse conciente de la naturaleza y de la cultura, a su vez, es constituyente de cultura y concienzadora de la naturaleza en general, y de la propia naturaleza humana, esa, en la que el ser humano se concibe como un *ser* y como un *poder ser*, dicho de otro modo, un sujeto esencia y un sujeto potencia. Esto es, el camino que se abre hacia la heterogeneidad radical entre el ser y la conciencia, esa heterogeneidad, que exige una educación liberadora, que se yergue para permitir estructurar una conciencia concienciada y una conciencia



concienciante. Así, la actividad educativa puede ser entendida como un medio de desenajenación de la vida de las personas en la sociedad al transmitir los conocimientos y formar las capacidades necesarias que permitan su actividad intelectual plena y su participación en el desarrollo de la sociedad.

En un sentido amplio, la educación se puede comprender como conjunto de influencias ejercidas sobre la inteligencia y la voluntad del otro como lo señala Durkheim (1922; 1999), esta es un medio para lograr en las nuevas generaciones las condiciones necesarias para la propia existencia en la vida social, teniendo como objetivo suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales en el estudiante, es decir, la construcción de un ser social en cada ser individual. Sin embargo, la acción educativa ejercida, no tiene la finalidad de oprimir, disminuir o desnaturalizar sino de engrandecer y humanizar.

Si bien en la educación se asume en este sentido como una acción de autoridad, se busca que el estudiante sea libre y dueño de sí mismo, es decir, que sepa obrar sobre la base de la razón y el deber, haciendo de la educación una acción continua y general, que aunque planeada e intencionada, tiene también un factor inconsciente que no se detiene y está dado por el ejemplo, las palabras y los actos. En ese *continuum*, se da el encuentro en el aula de clase, en dónde los estudiantes piensan, sienten y actúan de una manera distinta a otros espacios, allí en la clase, como lo señala Durkheim, acorde con Simbaña et al. (2017), se producen fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de mutua sobreexcitación, de efervescencia saludable que el docente debe saber valorar para potenciar o encaminar.



De tal forma que en la educación, uno de los aspectos que puede resultar problemático y a la vez enriquecedor es que en ella confluyen seres humanos con sus individualidades, comportamientos, experiencias diversas, sentimientos y actitudes particulares e impredecibles, como lo menciona Westheimer (2017) el comportamiento humano es infinitamente complejo y así mismo lo es cualquier proceso relacionado con él, en consecuencia, pensarse la educación exige una clara necesidad de un quehacer diferente tanto en la práctica cotidiana como la determinación de políticas. Un quehacer que contemple los valores sociales, normativos e ideológicos que guían las decisiones políticas y la experiencia, el instinto, el relacionamiento que guía las decisiones del docente en el aula. En ese orden de ideas, la educación tiene un importante papel en la sociedad y los docentes e instituciones de educación superior, deben propiciar ambientes de enseñanza que estimulen el pensamiento crítico y la pasión por una participación dialógica y democrática en el mejoramiento de la sociedad.

En su artículo de reflexión histórica, *Education that matters*, Westheimer concluye también que la tendencia global actual de la educación a reducir sus metas a la simple formación para el trabajo y el crecimiento económico, debe ser replanteado, trascendiendo las medidas estandarizadas proporcionadas por las pruebas globales; puesto que, centrarse exclusivamente en este tipo de mediciones, puede hacer que se pierdan de vista las oportunidades de que los estudiantes exploren otros caminos enriquecedores y diversos para afrontar las situaciones de su contexto profesional. Esto sugiere que la educación adopte metas relacionadas con enseñar a los estudiantes a generar cuestionamientos críticos, exponerse a diversas perspectivas frente a una



misma problemática, estimular la multiplicidad de ideas en el currículo y el ejercicio dialógico.

Otra importante implicación de la educación en la actualidad, es el acceso libre a recursos de aprendizaje, sobre ello Ossiannilsson et al. (2016), en su capítulo de análisis, señalan que el aprendizaje para toda la vida y el aumento de la participación en la educación superior, exigen un incremento en la calidad y en el acceso a recursos educativos diversos coherentes con la era digital, el cambio de paradigmas y prácticas de enseñanza-aprendizaje que ponen en la agenda por una parte, factores asociados con la equidad, el acceso, la calidad educativa; por otra, el compromiso e involucramiento de los estudiantes en su proceso, la evaluación y también los marcos referenciales para la praxis educativa, los estándares de calidad, el aprendizaje y el diseño de contenidos. En consonancia, en la actualidad se debería configurar el tipo de educación superior que se desea para el futuro, incluyendo las tecnologías existentes y las emergentes, la adopción de prácticas colaborativas que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Klockner et al. (2020) desde una perspectiva multi/trans-disciplinar, en su análisis teórico-comparativo, proponen superar la brecha entre la teoría y la práctica en la academia a través del pragmatismo, de tal forma que la Educación Superior debe tomar en consideración que los estudiantes tienen su propia experiencia y sabiduría práctica, así tratarlos como aprendices e investigadores de por vida, proporcionando herramientas, desarrollando competencias que los fortalezcan para aportar al desarrollo de la ciencia. La Educación Superior es una inversión de capital y una clave para el desarrollo socio-económico de un país, su mayor responsabilidad es proporcionar a los



jóvenes las habilidades y conocimientos que requieren para desempeñarse en los diversos campos profesionales.

Así, el objetivo de la educación superior no puede limitarse a *impartir conocimiento*, ya que tiene profunda relevancia en aspectos como el desarrollo personal, la movilidad social, el desarrollo cultural y socioeconómico, así mismo, no debe ser separada del ambiente religioso, moral, cultural, histórico ni del *ethos* social que permea al sistema educativo en un país, como lo señalan Faize et al. (2018), quienes consideran que la educación se integra de manera fuerte en el componente emocional del estudiante aportando al desarrollo de su carácter y que este último ayuda a las personas a diferenciar el bien, desear y hacer el bien. De tal forma que educar y preparar al estudiante para saber, desear y hacer el bien es la esencia de la construcción del carácter a través de la Educación Superior, conclusiones que emergen de su estudio conducido con 655 miembros de 6 universidades paquistaníes con quienes se realizó un cuestionario estandarizado y 20 expertos que participaron en entrevistas semi-estructuradas.

En consonancia, Bermúdez et al. (2016) señalan que la responsabilidad de construir un carácter sólido en los estudiantes recae en los docentes para que el estudiante se convierta en un verdadero profesional que contribuya a la sociedad con su conocimiento y con su carácter, explícitamente presentes o no en el currículo, actitudes, conductas, valores y creencias de los estudiantes, serán influidas siempre por colegas y docentes. Aspectos que retoman la propuesta de Dewey, en la que la escuela tiene la función de coordinar la disposición de cada individuo y las influencias de los diferentes ambientes en que se desenvuelve, así la función general de la educación está asociada



con la nominación, la directividad, el control y la guianza, propiciando el aprendizaje para la mejora de la sociedad. De este modo la educación tiene un carácter procesual que atribuye un alto valor a la experiencia como punto de partida del conocimiento y de retorno a la educación misma, cuya labor debe trascender la simple transmisión de información y partir del interés del estudiante, así la principal labor del docente es enseñar los métodos para conocer la realidad y mejorar la sociedad.

La mejora de la sociedad a través de la educación se entiende como un proceso de aprendizaje desde la experiencia que implica un cambio metodológico basado en la experiencia como principio básico que facilita aprender de la realidad social, el verdadero aprendizaje, se da entonces, cuando el estudiante puede aportar solución a los problemas de la realidad social, requiriendo un carácter autodidacta, la capacidad de experimentar, construir significados y validez de estas para posibilitar el conocimiento, así el papel protagónico es el del estudiante, quien elige las experiencias realmente significativas. Sin embargo, para Dewey, esto no implica prescindir del currículo sino definirlo de manera correcta, basada en los intereses del estudiante y que promueva actividades que permitan relacionar la teoría con la práctica (Ahedo Ruiz, 2018)

Por su parte, Bermudez (2016) retoma estudios históricos de grandes autores que plantean que la acción educativa debe propiciar un ambiente de cooperación para la construcción individual y colectiva de contenidos interesantes para los estudiantes, situaciones de aprendizaje que estimulen el descubrimiento, la formulación y la solución de problemas. Entre ellos, la metodología de Montessori, que afirma la autodisciplina como clave para educar en una proporción adecuada de responsabilidad y libertad, con



esto se facilita un proceso de autorregulación, conciencia sobre los propios actos y sus consecuencias, siendo así que otro factor clave en la educación, es la autonomía, que le permite al estudiante elegir lo que quiere aprender y en dónde realizar sus actividades con independencia sin imposiciones generando un aprendizaje significativo. Así mismo, la perspectiva de Vigostky resalta la importancia de conjugar los aprendizajes previos con aquellos que pueden ser afrontados como novedosos y con el apoyo del docente contribuyendo a las posibilidades de aprendizaje y enseñabilidad, preparando un ambiente creativo y transformador de la vida social, caracterizando el proceso de enseñanza-aprendizaje dese la cooperación, el diálogo y una relación de ayuda.

Entendiendo el proceso educativo en un marco dinámico de globalización, que en palabras de Giddens, es sinónimo de vivir en un mundo de transformaciones que impactan y se insertan en los aspectos más pequeños y esenciales de la vida modificando la forma de entenderse y relacionarse, y que esto produce en que instituciones como *la escuela*, se conviertan en *instituciones concha*, un término que acuña para describir lo que sucede al interior de instituciones sociales cuyo armazón externo y su denominación permanecen históricamente, sin embargo, su esencia interna, la forma en que se constituyen y la experiencia que frente a ellas tenemos se modifica se crea y se re-crea con y en la globalización, cambiando sus objetivos y funcionalidades intrínsecas.



2.2 Educación en investigación y formación investigativa

Dentro de las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior, la investigación ha ganado un lugar predominante, incluso para la garantía de la calidad educativa, puesto que fomenta la generación de conocimiento y el avance disciplinar y científico. Acorde con Guerra (2017) esto deriva en dos modalidades, la investigación formativa y la formación para la investigación, cualquiera que sea la modalidad, se busca que el estudiante genere habilidades y actitudes investigativas tanto dentro como fuera de la universidad para incentivar la capacidad analítica y poner en práctica los conocimientos adquiridos con miras a la solución de problemáticas en el contexto social, esto implica que la investigación se constituye como un elemento que conecta la academia con la sociedad, el Estado, las empresas, las organizaciones internacionales y demás actores globales.

Ahora bien, la formación para la investigación se refiere a aquellas acciones que favorecen la apropiación y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse con efectividad en las actividades profesionales investigativas, el desarrollo tecnológico y la innovación, sin embargo, se ha evidenciado que la investigación no es la principal elección de los profesionales como actividad central posterior a su graduación, aunque tengan las capacidades para hacerlo, en general, los estudiantes, consideran la formación en investigación como un requisito más para alcanzar su grado, por lo cual es fundamental fortalecer su motivación hacia esta área. Por su parte, la investigación formativa, se concibe como un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la investigación se desarrolla de la mano del currículo



y de manera dirigida por el docente para que los estudiantes lleven a cabo actividades en las que puedan aplicar el conocimiento metodológico de la investigación en su campo profesional, esto requiere además de una renovación en las prácticas pedagógicas y didácticas del docente.

La comprensión y curso tanto de la investigación formativa como de la educación en investigación exige ambientes dinámicos en los que los estudiantes puedan cuestionar el conocimiento y sus acciones metodológicas, reconozcan sus capacidades y autonomía, estableciendo relaciones de cooperación para el aprendizaje y la investigación que permita llevar conocimientos a la práctica, dividir problemas universales como objeto de estudio y resolverlos a través de un diseño metodológico, como lo señala Arias (2020), en su estudio de sistematización de la experiencia investigativa en los semilleros de Administración de Empresas en Areandina, la institución es la encargada de generar estrategias que permitan generar hábitos y cultura investigativa que vaya más allá de la producción acercándose también al desarrollo de habilidades para la consulta y uso de la información científica.

Aldana de Becerra ha conducido junto con otros investigadores una serie de estudios que se extienden desde 2012 hasta 2021, en ellos, señala que es necesario que se transversalicen todos los procesos formativos que fomenten la participación de todos los actores, puesto que si bien la formación pregradual no tiene como objetivo formar investigadores, si le concierne fomentar las actitudes positivas hacia la investigación como posibilidad de abordar las problemáticas cotidianas de la sociedad desde perspectivas disciplinares e interdisciplinares, apropiándola como herramienta



para la vida y la profesión. Así, la formación investigativa incluye el desarrollo de habilidades, competencias, la capacidad de generar cuestionamientos, observar, leer y escribir de manera crítica construyendo conocimiento de manera permanente; esto no implica que todos los profesionales se dediquen a investigar, pero sí que asuman una actitud científica e investigativa favorable, siendo profesionales con manejo técnico, pero también con conciencia social, humanista y ética.

Por otra parte, Aldana de Becerra y Babativa (2018) a partir de la entrevista a expertos en educación e investigación de Bogotá, afirman que la formación en investigación, tradicionalmente se ha llevado a cabo de manera lineal y fragmentada que poco motiva a los estudiantes para la producción de conocimiento y su propio abordaje creativo y crítico de las problemáticas del contexto, por tanto la educación en investigación debe conjugar cada uno de los elementos presentes en el currículo para comprenderlos, aplicarlos, mejorarlos y complementarlos, en este sentido, el entrecruzamiento de los objetivos tanto de la investigación formativa como los de la educación en investigación, es innegable y se puede evidenciar cuando se revisa la declaratoria de los objetivos formales de la investigación formativa, como se expresan en la Figura 2.

En otros contextos, estudios como el de Faize, et al. (2018), identifican problemas y alternativas para el mejoramiento de la importante relación entre la educación y la investigación. Entre los asuntos que deben ser superados se encuentran: la restricción de recursos para la investigación (equipos de laboratorio, literatura, infraestructura, etc.), la falta de interés de los estudiantes por la investigación, la falta de financiación y



recursos, escasa supervisión en investigación; en relación con las propuestas para el mejoramiento, se relacionan: aumento de los créditos y horas relacionadas con los cursos de investigación proporcionando entrenamiento en procesos y metodologías de la investigación, la organización de seminarios, talleres y conversatorios, así como la exploración y comprensión de las preferencias de los estudiantes.

Figura 2

Objetivos de la investigación formativa



Nota: en la ilustración se resumen los principales objetivos de la investigación formativa. Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones de Aldana de Becerra (2012).



En consecuencia, tanto la formación investigativa como la educación en investigación requieren de un esfuerzo institucional y docente para materializar las intencionalidades curriculares y la función sustantiva en la acción educativa cotidiana, incluyendo estrategias educativas e investigativas contextualizadas que fomenten el interés de los estudiantes, favorezcan su motivación y abran oportunidades de aplicar sus conocimientos y competencias en la comprensión y atención de problemáticas sociales relevantes. Esto con el fin de que la concepción que se tiene de la investigación trascienda de perspectiva de créditos obligatorios de la carrera hacia una perspectiva de utilidad y pertinencia; así mismo, se requiere de esfuerzos nacionales en política pública que incentiven la investigación, especialmente en disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y humanas, aspecto frente al que hay un amplio recorrido por hacer para evidenciar la importancia de este tipo de ejercicios.

2.3 La labor docente y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

La labor del docente en la Educación Superior tiene profundas implicaciones relacionadas tanto con los fundamentos disciplinares y técnicos, como con las herramientas pedagógicas, didácticas y metodológicas que exige este quehacer. En ese sentido, el trabajo en el aula debe expandirse más allá de las perspectivas tradicionales que, como lo señalan Sutherland et al. (2021), transitan por los paradigmas de la educación 3.0 y 4.0, privilegiando la construcción de un conocimiento contextualizado a través de un trabajo que contempla las raíces históricas, políticas, económicas y sociales que han dado forma a la práctica y la política educativa, así como a las problemáticas estudiadas por las diferentes disciplinas. En esta investigación de corte cualitativo, se



condujeron entrevistas y observaciones a docentes de dos universidades públicas de Northeastern, Estados Unidos, en relación con la preparación de clase basada en fundamentos sociales y las decisiones pedagógicas que toman.

Con todo ello, uno de los grandes retos que cruza a la labor docente y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la creación de ambientes que motiven y comprometan a los estudiantes en una construcción profunda y significativa. En consecuencia, la creación de ambientes de aprendizaje que faciliten el cumplimiento de estas metas, pone de relevo la relevancia de las prácticas docentes y su incorporación en la Educación Superior para dar respuesta a las necesidades de una población de estudiantes cada vez más diversa, que requiere un establecimiento claro de puentes entre la teoría y la práctica y necesita de la orientación del docente para transitar esa brecha, construir los puentes y explorarlos; por supuesto, ello exige acompañamiento en el proceso de preparación y actualización de los docentes, por parte de las instituciones (Sutherland et al., 2021).

En consonancia, Santos et al. (2019) a partir de la revisión de artículos publicados entre 2012 y 2016 con el método PICO, recalcan que, para responder a las demandas del mundo actual en la educación, los docentes deben abandonar los modelos de trabajo que privilegian la memorización y la verificación de contenidos y por el contrario, posicionar aquellas prácticas que fomentan la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes; de esta manera, se espera que el docente tenga competencias para orientar y motivar a los estudiantes hacia una participación y apropiación de su proceso de aprendizaje, esto es lo que se conoce como



modelos centrados en el estudiante. En este tipo de aproximaciones busca contrastar los conceptos de los estudiantes con lo aprendido para que posteriormente construyan sus propias argumentaciones y productos a través de la interacción con pares y la co-construcción.

Sin embargo, en estos mismos estudios se encuentran disonancias entre los conceptos y las estrategias de la enseñanza en los docentes, demora en la participación y el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y de pensamiento crítico en los estudiantes, exigiendo por tanto mayor esfuerzo y tiempo de dedicación, aún así, recuerdan Santos et al., siguiendo las propuestas de Biggs, que el cambio de creencias en los docentes, junto con apoyo de los colegas y las instituciones favorecerá un cambio definitivo en la enseñanza en la Educación Superior.

De tal manera que, se requiere la adopción de prácticas que respalden la investigación académica y fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflejando las fortalezas institucionales de acceso, diseño y pedagogía. Como lo resalta Ossiannilsson et al. (2016), estas perspectivas se entrecruzan con las lógicas de la educación 3.0 y 4.0, aumentando el uso de la digitalización, resignificando la forma en que se aprende y cómo se construye el conocimiento, dando un lugar preponderante a la interacción social, en donde el conocimiento es creado de manera flexible, en red colaborativa y dinámica para alcanzar aprendizajes significativos y ambientes de aprendizaje óptimos. En este sentido, el desarrollo y avance de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior debe asegurar la calidad de las experiencias de



aprendizaje de los estudiantes conjugando la teoría y la práctica desde perspectivas centradas en el estudiante y de aprendizaje para toda la vida.

Bezanilla et al. (2019), a través de su investigación analizan estadísticamente las principales metodologías de enseñanza usadas por docentes de 230 universidades en Latinoamérica y España, a partir de ello, consideran que los principios del aprendizaje activo son apropiados para alcanzar ambientes de aprendizaje y experiencias significativas de alta calidad en las que la información se basa en consulta y discusión de fuentes primarias y secundarias en clase; la experiencia se relaciona con el hacer, las simulaciones y la observación, así como el diálogo reflexivo, la escritura de informes, portafolios o diarios que convierten el aula de clase en una comunidad de investigación consistente con los objetivos del curso, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación, claves para asegurar un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico como parte de una estrategia secuencial de actividades y no como elementos independientes.

La didáctica cooperativa entre docentes y estudiantes tiene una fuerte relación con la motivación interna, la orientación al logro de metas construidas conjuntamente; por un lado el docente facilita las acciones individuales, aplica métodos y formas de aprendizaje cooperativo; por otra parte, los estudiantes participan con responsabilidad en las actividades conjuntas. Bajo esta perspectiva, señala Krajewska (2019) se pueden incluir el constructivismo cognitivo, el constructivismo socio-cultural, la comunicación interpersonal y la interdependencia social, que explorados en su estudio en Polonia a través de la aplicación de tres escalas de cooperación didáctica, corroboran que el nivel



de cooperación entre docentes y estudiantes se caracteriza por los índices de calidad de los efectos de las didácticas cooperativas, las formas y los resultados de aprendizaje que se influyen entre sí, y aunque no haya una implementación total en el sistema, se deben contemplar también aspectos como la financiación, la formación de los docentes y las características del mercado laboral al que se enfrentarán los egresados.

En esta misma línea, en su artículo de revisión Lall (2021) identifica algunos de los retos comunes a los que se ven enfrentados los docentes en la Educación Superior, como la enseñanza en diversos niveles, la diversidad de los aprendices y sus habilidades, currículos y libros de texto desactualizados, una relación docente-estudiantes que oscila entre 35 y 50, sobrecarga laboral relacionada con las horas directas de clase y con los tiempos dedicados a su preparación, así como la exigencia para su desarrollo profesional constante. Lo que implica una dificultad para el uso de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, aspectos que requieren ser tenidos en cuenta tanto por las instituciones de Educación Superior, como por los tomadores de decisiones y emisores de política pública, siendo así que el papel del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adopción de estrategias no tradicionales, no depende exclusivamente de los actores involucrados en el trabajo en aula.

De tal forma que, como lo señalan Milićević et al. (2021) en su estudio conducido en 18 universidades serbias, cuyo objetivo se enfocó en el uso de estrategias *e-learning*; es necesario vincular en la planeación de la Educación Superior estrategias de *e-learning*, comprender las necesidades e intereses de estudiantes multigeneracionales, incluir herramientas y mecanismos tecnológicos que favorezcan la modernización de los



procesos enseñanza-aprendizaje, debido a que los estudiantes necesitan ser preparados para atender las demandas tecnológicas, sociales y profesionales del siglo XXI; aunque estas necesidades son ampliamente reconocidas y existen esfuerzos en todo el mundo para usar metodologías centradas en los estudiantes, algunos sistemas tienen dificultades para superar los modelos tradicionales, fallando en la atención de las diversas necesidades de los estudiantes.

Zhang et al. (2021), llevan a cabo un estudio en 89 escuelas públicas con 1112 docentes estadounidenses, usando el cuestionario TALIS 2013 para identificar los factores asociados al uso de prácticas educativas centradas en el estudiante; describiendo las habilidades del siglo XXI, aquellas que requieren los estudiantes en su ejercicio profesional, entre las que se destacan: la colaboración, la comunicación, el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, la literacidad y la resolución de problemas. Los autores señalan que existe cierto nivel de consenso en relación con las habilidades del siglo XXI, pero aún se cuestiona la forma de preparar a los estudiantes para el aprendizaje del siglo XXI, se reconoce que las estrategias centradas en el estudiante y sus raíces en el aprendizaje constructivista de Bruner, Piaget y Vygotsky y la educación progresiva de Dewey, son importantes pilares para el desarrollo del aprendizaje significativo, relevante, riguroso y que responda a las necesidades de los estudiantes, dándoles un papel activo en la construcción del conocimiento y remarcando el papel del docente como un facilitador que guía hacia el aprendizaje autodirigido.

Este tipo de estrategias adquieren diferentes formas, como el aprendizaje basado en proyectos, al aprendizaje colaborativo, y el aprendizaje mediado por tecnologías,



favoreciendo el pensamiento reflexivo, la construcción conjunta de soluciones, la comunicación, habilidades metacognitivas, el aumento de la motivación, el interés y compromiso de los estudiantes, sus habilidades de interacción social, el logro académico e incluso el auto-concepto. Los estudios consultados resaltan el papel del docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje que le exige dominio de conocimientos y competencias disciplinares, didácticas y pedagógicas, así como la necesidad de un postura de apoyo institucional que facilite y promueva el uso de diversas metodologías en la acción educativa cotidiana para el fomento de las competencias del siglo XXI en los profesionales del futuro.

2.4 Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje

La preocupación por los métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene una génesis reciente e influida por la propuesta del EEES, la formación por competencias y la extensión del uso de la internet. La conjunción de estos tres escenarios ha exigido a los actores involucrados en la Educación Superior (instituciones, estudiantes y docentes), un refinamiento de competencias comunicativas, tecnológicas, digitales, sociales genéricas y profesionales específicas, aún hay un amplio camino por recorrer para facilitar el acceso equitativo y universal a las herramientas que favorecerían el uso de metodologías activas de aprendizaje materializadas en actividades que faciliten el aprendizaje significativo en un ambiente personal de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés *Personal Learning Environment*) con características colaborativas, auténticas, intencionadas y constructivistas que permitan a los estudiantes ser creativos en el uso de las herramientas y la construcción de soluciones a las problemáticas abordadas como



lo destaca Ramos-Vega (2020) en la descripción de una experiencia educativa apoyada en estos supuestos conducidas en Areandina Bogotá con estudiantes de Psicología.

Durante la primera década de 2000, las publicaciones relacionadas con el uso de las metodologías activas en todos los niveles de educación tuvo un comportamiento prolífico tendiente a la comprensión de estas y la exploración de su uso en los diferentes niveles educativos, como lo describe Hurtado (2014) en su estudio sobre tendencias en iberoamérica, en el que se destaca en primer lugar que, los efectos positivos del uso de metodologías activas es relativo aunque positivo, sin discriminar el campo disciplinar en el que son usadas. En segundo lugar, se identifica que las publicaciones contienen poca sistematicidad en términos de seguimiento temporal del uso de las metodologías y de los distintos tipos de técnicas, encontrándose estudios enfocados en técnicas particulares usadas en diferentes niveles educativos y su contraste con los modelos tradicionales. En tercer lugar, mayor incidencia de investigación y publicación en España, Chile, Argentina, Colombia y menores índices en países como Perú y Ecuador. Finalmente, todas las publicaciones concluyen que el uso de metodologías activas fomentan la curiosidad, la interacción, la motivación y la calidad del aprendizajes en los estudiantes.

Esto lleva a reconsiderar la concepción de la didáctica universitaria en relación con los cambios de la sociedad contemporánea y la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior conocida como *sociedad del conocimiento*, con una concreción propia que reconozca y posibilite el aprendizaje de los estudiantes, sus conocimientos, experiencias previas, motivaciones y expectativas, como lo señalan López-Gutiérrez et al. (2017) en su análisis documental, llevando reflexiones



metateóricas comprometidas con la organización de las intencionalidades de la enseñanza universitaria, poniendo en el centro de la acción y la reflexión no sólo los métodos del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también el papel de instituciones, docentes y estudiantes.

Reflexionar sobre ello, conduce al reconocimiento de un escenario que exige mucho más que la inclusión de actividades que promuevan la participación del estudiante y el papel de mediador del docente como lo proponen Silva y Maturana (2017), es llevar en el proceso, las actividades por encima de los contenidos que cobrarán sentido en el contexto de las actividades. Es así como históricamente tanto la reflexión como la acción han venido configurándose en propuestas como las de la escuela de Gotemburgo y Edimburgo, que marcaron esas primeras aproximaciones a un modelo centrado en el estudiante. En esta línea, Soler et al. (2017) rescatan también los aportes de las investigaciones de Biggs (1987, 1976, 1979, 2005, 2017), sobre modelos de aprendizaje, motivación y evaluación.

Con todo ello, se requiere una unificación de criterios relacionados con el aprendizaje centrado en el estudiante, el diseño curricular y el diseño instruccional, entre otros componentes esenciales de una educación para todos y para toda la vida (García & Candia-García, 2016), como pretende serlo la Educación Superior basada en competencias que son cada vez más demandadas por las empresas y en general por la sociedad. De tal forma que, la inclusión de metodologías basadas en la cooperación, el trabajo en equipo para fortalecer el aprendizaje y desarrollar competencias, se constituye como una de las alternativas que ha extendido su uso en este nivel de educación aunque



no en todos los países ni en todas las disciplinas en que se educan los estudiantes, como lo concluye el estudio de caso llevado a cabo por los autores.

Pensar la Educación Superior basada en competencias y como un proceso de enseñanza-aprendizaje más que un proceso unidireccional de enseñanza, implica la visión de *aprender haciendo*, en la que por supuesto en el centro está el estudiante, gestionando su propio proceso, haciéndose consciente de sus conocimientos y competencias, como concuerdan Martínez (2016) en su estudio llevado a cabo con 125 estudiantes de la Universidad de Alicante, España y Mendo-Lázaro et al. (2018) en su investigación cuasi-experimental con 346 estudiantes de la Universidad de Extremadura, en las que reflexionan sobre la forma de organizar las actividades, la labor docente, el manejo de la información y la evaluación, la transformación de aulas en escenarios en los que se ejecutan y discuten juegos, proyectos, portafolios y otras técnicas de aprendizaje cooperativo, obligando a un cambio de actitudes, creencias y acciones tanto de estudiantes como de docentes, estableciéndose así una nueva relación entre estos actores. Esta relación gestada en la inclusión de las metodologías activas en el aula tiene como objetivo promover la autonomía del estudiante, como lo proponían modelos como el de Escuela Nueva.

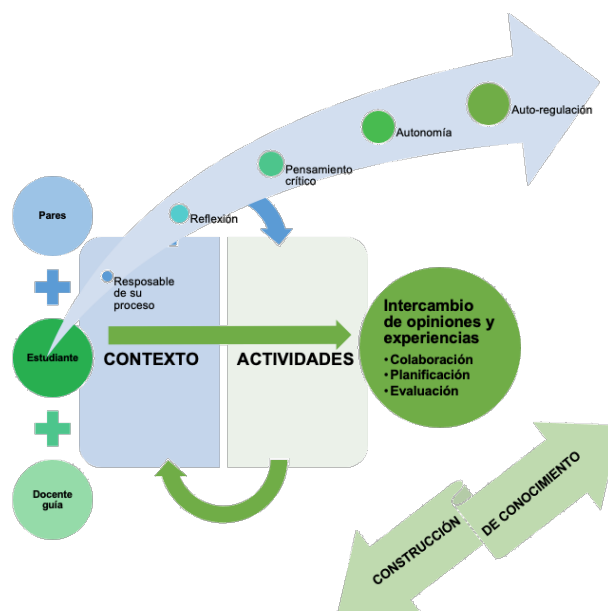
Acorde con Luelmo del Castillo (2018), aunque las metodologías activas no coinciden del todo con los principios de Escuela Nueva, si confluyen en que se priorice el aprendizaje sobre las acciones de enseñanza, dando el papel protagónico al estudiante en el desarrollo de sus competencias más que en la adquisición reproductiva de conocimientos, así diversos autores señalan al aprendizaje activo como un conjunto



de métodos, técnicas y estrategias que buscan comprometer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, realizando actividades significativas y reflexionando sobre lo que hace a través de conversaciones, lecturas, escritos y otros productos del proceso, llamados productos de aprendizaje; en este sentido, se reconocen los objetivos principales de las metodologías activas, que propenden por la interacción con el contexto para el fortalecimiento de las competencias que requerirán en su ejercicio profesional y ciudadano, la interacción con sus pares para el intercambio de experiencias y conocimientos, el fomento de su autonomía y del aprendizaje auto-regulado para la construcción del conocimiento, como se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3

Objetivos de las Metodologías Activas



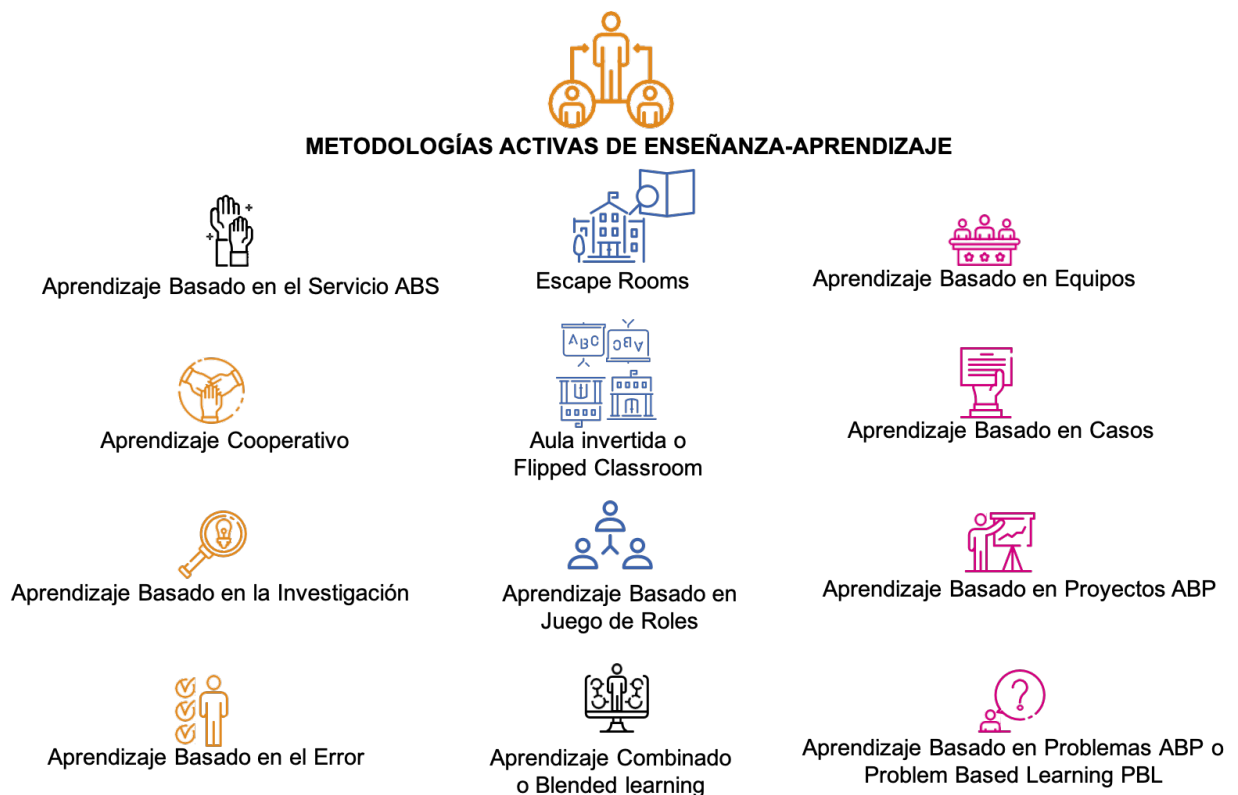
Nota: se describen las relaciones entre los actores y lo que se espera gestar con ellas. Fuente: elaboración propia basada en Luelmo del Castillo (2018).



En consonancia, las técnicas con dichas características se consideran como metodologías activas, entre ellas las que se resumen en la Figura 4, estas técnicas usan la teoría como soporte del sistema de aprendizaje autónomo del estudiante con la asesoría del docente, como lo señalan Luelmo del Castillo (2018) y Mendo-Lázaro et al. (2018) requieren de una planificación en doble vía y aunque muchas de estas han sido usadas con resultados satisfactorios en la educación básica y secundaria, aún no se usan de manera extendida en todas las áreas de la Educación Superior y por tanto su impacto no ha tenido una comprobación empírica amplia en este nivel.

Figura 4

Técnicas asociadas con las metodologías activas



Nota: esquema resumen de las técnicas abordadas. Fuente: elaboración propia.



A continuación se describen brevemente las características e intencionalidades de cada una de las técnicas que se reconocen como parte de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y cuyo uso en la Educación Superior se ha reportado de manera sistemática o con algún tipo de abordaje y comprobación científica, se empezará con la semblanza de cinco de ellas cuyo análisis ha sido tomado de los estudios realizados por Serna y Díaz (2013): el aprendizaje basado en el servicio, el aprendizaje basado en casos, el aprendizaje basado en juego de roles, el aprendizaje basado en el error y el aprendizaje basado en la investigación.

Aprendizaje Basado en el Servicio - ABS. Busca desarrollar en los estudiantes competencias genéricas y específicas a través de su participación en experiencias de servicio que buscan atender a las necesidades de una comunidad particular relacionada con su contexto cotidiano o social. De esta manera, el ABS se estructura como un conjunto de prácticas que conectan las experiencias de servicio con áreas específicas del conocimiento con el propósito de desarrollar competencias profesionales y ciudadanas en los estudiantes, fortaleciendo el trabajo en el aula y extendiendo el aprendizaje en beneficio de la sociedad, estableciendo así, metas de dominio político, moral e intelectual con acción recíproca, participación ciudadana, pensamiento crítico para la transformación social (Serna & Díaz, 2013).

Aprendizaje Basado en Casos. Aporta al desarrollo de competencias a través del establecimiento de relaciones teórico-prácticas sobre datos o hechos reales que incluyen ejercicios de investigación y análisis propuestos por el docente para guiar el proceso de abordaje de estos por parte de los estudiantes. Señalan Serna y Díaz (2013) que, los



casos deben permitir la reconstrucción de situaciones reales y estar orientado a la toma de decisiones frente a una o varias problemáticas, la información que aporte debe ser amplia para que permita la selección y clasificación de datos relevantes, sin orientaciones prejuizadas ni soluciones unívocas, con descripciones precisas y documentadas en términos contextuales, de tiempo, lugar y actores que le permitirán a la estudiante un abordaje lo más completo, crítico y reflexivo posible de las situaciones del caso.

Aprendizaje Basado en Juego de Roles. Esta técnica se estructura alrededor de la representación de personas y sus diversas interacciones para evidenciar y reflexionar en torno a ello, permitiendo que los estudiantes se aproximen al comportamiento humano y sus distintos abordajes de una manera experiencial, reflexiva, sistemática y analítica.

Aprendizaje Basado en el Error. El error como estrategia didáctica y pedagógica, permite organizar acciones educativas que relacionan la teoría con la práctica como un camino centrado en el proceso más que en los contenidos teóricos y el ejercicio declarativo o de reproducción de conocimientos para el desarrollo de pensamiento alternativos enfocado a la gestión de alternativas de solución frente al error.

Aprendizaje Basado en la Investigación. Permite integrar el ejercicio docente con la metodología de la investigación, involucrando también perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias con el fin de abordar problemáticas relevantes del contexto contando con la guianza metodológica y disciplinaria del docente (Serna & Díaz, 2013)

Escape Rooms. La principal intencionalidad para implementar un *escape room* en la educación, es desarrollar y explorar un ambiente activo de aprendizaje que, acorde con la revisión sistemática de Veldkamp et al. (2020) también puede constituirse como



una práctica recreativa que no se diseña a partir de la teoría sino de la investigación y se adapta a una actividad recreativa planificada y alineada con las competencias establecidas en los diseños curriculares, originalmente la misión de los *jugadores* es escapar de una habitación descubriendo pistas y resolviendo enigmas, sin embargo, las misiones pueden variar y combinan retos mentales con retos manuales o físicos que se deben cumplir en un tiempo límite con el equipo de trabajo; en el aula, los docentes crean un ambiente auténtico con actividades significativas y oportunidad de fallar. Los usos más comunes reportados están relacionados con la selección de personal, el conocimiento institucional, habilidades investigativas, trabajo en equipo, liderazgo, habilidades de diseño y resolución de problemas, desarrollo de competencias y conocimientos específicos.

Aprendizaje Basado en Equipos. *Team learning* en inglés, es una técnica que pretende generar aprendizajes a través de un trabajo planificado para grupos heterogéneos de estudiantes, a quienes progresivamente se les va otorgando responsabilidad y autonomía durante el desarrollo de la asignatura o curso académico, esto se logra con una realimentación permanente orientada por el docente, así como tareas precisas y breves, que exijan pensamiento complejo, la movilización de conocimientos diversos y la toma de decisiones (Silva & Maturana, 2017).

Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP. Bajo los principios de modelos constructivistas como los de Vygotsky, Bruner, Piaget, Dewey y Kilpatrick, el aprendizaje basado en proyectos, ha sido una de las técnicas de mayor uso y con mayor divulgación de investigaciones que concluyen que esta, aumenta el compromiso de los estudiantes



y la generación de aprendizajes significativos a través de la interacción y colaboración con sus pares, fortaleciendo el pensamiento crítico, la generación de estrategias alternativas de abordaje de los proyectos. Como lo evidencian los estudios de León-Díaz et al. (2018); Zhang et al. (2021); Bezanilla et al. (2019), factores como el uso de tecnologías, el apoyo guiado por el docente, instrucciones claras, inclusión de métodos de investigación y realimentación constante son necesarios para llevar a cabo un efectivo ABP.

Aprendizaje Combinado o *Blended learning (b-learning)*. Se enmarca dentro del proceso de educación formal como un escenario que integra herramientas y estrategias presenciales con herramientas *on-line* que el mismo estudiante pueda regular en términos de tiempo, lugar, ruta y ritmo, todo ello con el acompañamiento del docente de manera presencial sincrónica o asincrónica, acorde con Salinas Ibáñez et al. (2017), el principal reto que representa el *b-learning* para la Educación Superior es la decisión del grado de combinación de las actividades en presencialidad física con las actividades mediadas por tecnologías de la información y la comunicación o TIC, extendiendo con ello el ambiente personal de aprendizaje de los estudiantes. En consonancia, la mejora pedagógica, la flexibilización del acceso a la educación y a las herramientas TIC son preocupaciones centrales de las instituciones para la implementación exitosa del *b-learning* en sus proyectos curriculares.

Aula invertida o *Flipped Classroom*. Se basa en el principio de inclusión de actividades llevadas a cabo por los estudiantes usualmente fuera del aula, quienes en lugar de escuchar una lección en clase, la preparan a partir de recursos como videos o



lecturas en casa para llegar después al aula a realizar discusiones, análisis y resolución de problemas, guiados por el docente, resaltando su dimensión instrumental, fomentando la curiosidad, la creatividad y la motivación de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, de acuerdo con los resultados del estudio de las percepciones de 240 estudiantes de último año de carrera en la Universidad de Estocolmo, Suecia, la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva y esta se correlaciona con el aumento de la motivación y el compromiso con su aprendizaje (Nouri, 2016).

Como lo señalan Colomo-Magaña et al. (2020) en la investigación conducida en la Universidad de Málaga, España con 123 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario validado; invertir la estructura de la clase en la que la distribución de tareas dentro y fuera del aula se modifica para favorecer la adaptación de estas a los intereses y ritmos particulares de los estudiantes, organizándolos y secuenciándolos de tal manera que los problemas, las dudas y los casos se trabajen en el aula con el acompañamiento docente, en lugar de trabajarlos en casa solos, favorece la autonomía y la optimización del tiempo en los estudiantes.

Aprendizaje Cooperativo o *Cooperative learning*. Es una metodología que propende por el desarrollo del pensamiento crítico y la tolerancia, facilita conductas de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo, competencias que están presentes en la mayoría de las organizaciones que requieren profesionales para atender las problemáticas propias de su disciplina, señalan León del Barco et al. (2015), poniendo en juego habilidades sociales y cognitivas esenciales a través del modelamiento, el moldeamiento y la realimentación constante propios de un trabajo conjunto para el



alcance de metas comunes. En el estudio conducido por estos autores, se construyó y validó psicométricamente un cuestionario de habilidades sociales aplicado a 1040 estudiantes de la Universidad de Extremadura, España que permitió corroborar que las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes.

Acorde con Martínez (2016) y Luy-Montejo (2019), los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo se relacionan con la interdependencia, la interacción, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y el procesamiento grupal, teniendo como base el diálogo y el aprendizaje progresivo para afrontar los principales retos para los profesionales del siglo XXI: la creciente interdependencia global, el aumento de los modelos democráticos de gobierno, la necesidad de emprendimientos creativos y la importancia de las relaciones interpersonales. En este sentido, las investigaciones de Johnson et al. (2013) y Johnson y Johnson (2014) señalan diversos tipos de aprendizaje cooperativo: aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal, cooperación en grupos y controversia constructiva.

Aprendizaje Basado en Problemas - ABP o *Problem Based Learning* - PBL. Se caracteriza por la construcción de conocimiento y el desarrollo del aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a un problema real en un contexto determinado (Luy-Montejo, 2019), cuya caracterización gira en torno a los procesos cognitivos, afectivos y conductuales del estudiante frente a un problema auténtico ante el que responde de manera auto-dirigida, reflexiva y colaborativa con la guía del docente, combinando así la adquisición de conocimiento con el desarrollo de competencias, señalan Vizcarro y



Juárez (2016) que el ABP es ideal para la Educación Superior puesto que supera la división artificial de áreas del conocimiento, integrando el currículo en líneas temáticas o ejes problemáticos significativos que han hecho que históricamente el ABP se diversifique en variantes como los siete pasos (*seven jumps*) de Maastricht, el ABP estilo Hong Kong para grupos numerosos y el ABP 4x4 modelo de Alcalá descritos por Hernández et al., en el libro *Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas* publicado por la Universidad de Murcia en 2014.

En las últimas décadas, la investigación sobre el uso de estas metodologías activas ha mostrado beneficios académicos, sociales e incluso psicológicos en los diferentes niveles de la educación, concluyendo que pueden tener variaciones en su estructura, su duración, la finalidad educativa e incluso la combinación de técnicas en un mismo curso o asignatura, lo que redunda en resultados doblemente satisfactorios, según lo señalan Juárez-Pulido et al. (2019).

Cabe recalcar que ello exige cambios importantes en el sistema educativo, sus actores y el relacionamiento que establecen con ocasión del proceso de enseñanza-aprendizaje como un objetivo común al que cada quien aporta lo que le corresponde, como bien lo evidencian las investigaciones de Prieto et al. (2016) y García et al. (2017) se debe propender por el desarrollo de competencias profesionales específicas y transversales, genéricas o de tipo instrumental, el fortalecimiento de la capacidad de aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y autorregulado, lo que pone en el centro de la acción y la intención al estudiantes y lleva al docente a considerar sus características y experiencias propias, así como los diversos estilos de aprendizaje, esto



le llevará a decidir y adecuar la metodología y sus actividades para el alcance de los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos curricularmente.

2.5 Motivación de los estudiantes, evidencias del modelo 3P de Biggs

El estudio bibliométrico llevado a cabo por Sarzosa Herrera (2013) recoge los principales desarrollos investigativos llevados a cabo por Biggs desde 1979 sobre modelos de aprendizaje, metodologías y motivación de los estudiantes, en especial se destaca el Modelo 3P de Enseñanza y Aprendizaje que contempla los factores de Presagio, Proceso y Producto. El *presagio*, se describe desde la relación entre aspectos personales propios del estudiante y elementos relacionados con el contexto de enseñanza; mientras que el *proceso*, se refiere a los mediadores entre el estudiante y los resultados de aprendizaje, y el *producto*, se entiende desde la relación que se establece entre factores propios del estudiante, el contexto y los elementos mediadores. En estas interacciones emergen los enfoques de aprendizaje, el superficial, el profundo y el de logro y cómo estos se relacionan con la motivación extrínseca o superficial y la motivación intrínseca o profunda. La primera conectada con la tarea, la memorización y la reproducción mecánica de conocimientos, la segunda, coherente con el interés por el aprendizaje, la comprensión y la aplicación de los conocimientos a través de acciones reflexivas, críticas y analíticas.

Por su parte, Alarcón (2013) destaca la existencia de una relación significativa entre la motivación del estudiante y las estrategias de metacompreensión y de aprendizaje empleadas, resaltando la importancia que la motivación tiene sobre el proceso de aprendizaje, conclusiones que emergen de un estudio descriptivo y correlacional llevado



a cabo con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle» en Perú, aplicando el cuestionario de motivación MSQ. Siendo el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es desatinado considerar que las experiencias de aprendizaje y el ambiente incidan en su motivación y que esta facilite el desarrollo de sus competencias y la construcción de conocimiento.

En esta misma línea conceptual Soler et al. (2017) confirman que la naturaleza de las actividades académicas influye en la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo y por ende el aumento de la motivación profunda, más relacionada con el proceso que con los resultados, aunque estos últimos dependen más de las estrategias de aprendizaje y el significado que el aprendizaje tiene para los estudiantes, así mismo, señalan como benéfico el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, de la misma forma que los factores contextuales relacionados con el ambiente educativo en el que se encuentran.

La motivación está íntimamente relacionada con el desafío de la participación en actividades de exploración, resolución de problemas, alcance de metas, análisis crítico, creatividad y pensamiento estratégico, acorde con ello Westera (2019), resalta la motivación como constructo psicológico complejo relacionado con factores como la intención, la dirección y la persistencia que conducen a las personas a actuar y por ello puede ser un elemento determinante en el proceso de aprendizaje, ya que favorece la focalización de atención, el disfrute y el compromiso profundo con la tarea.

Justamente en este último elemento confluyen las diversas aproximaciones teóricas sobre la motivación, la distinción entre motivación intrínseca o profunda y la motivación



extrínseca; la primera se relaciona con la búsqueda de retos y novedades para ampliar las capacidades y aprender, permitiéndole a los estudiantes vincularse con una actividad por la actividad misma. Por otro lado, la motivación superficial o extrínseca se relaciona más con el abordaje de las tareas por presiones externas como recompensas, salario, diplomas o prestigio, en este sentido, tanto la motivación profunda como la superficial, juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje aunque se relacionen con distintos tipos de resultados y diferentes niveles de aprendizaje (Westera, 2019).

Tanto Walters et al. (2017) como Westera (2019) toman en consideración las aproximaciones teóricas de Ryan y Deci (2000; 2013) sobre la competencia, la autonomía y la relación como determinantes intrínsecos de la motivación y su influencia en que las personas se auto-perciban competentes y confiados en sí mismos, así como la valoración de la validación social que puedan recibir de su contexto. En relación con la motivación extrínseca, es necesario reconocer que la conducta en gran medida es influida por factores externos y pueden también ampliar la motivación intrínseca. De esta manera, las metodologías activas pueden favorecer la motivación de los estudiantes si estas: se asocian más con la actividad y su contenido que con los resultados, si tienen un diseño e instruccional atractivo (cuidando no distraer la atención de lo verdaderamente importante), los resultados esperados deben ser alcanzables y por último, pero no menos importante, el estudiante debe tener la posibilidad de elegir, libertad para tomar decisiones frente a la tarea.

En consecuencia, el ambiente y la experiencia de aprendizaje del estudiante pueden fomentar la internalización de la motivación externa para favorecer su



aprendizaje, de tal forma que, el nivel de control del ambiente de aprendizaje es otro factor en consideración para comprender y fortalecer la motivación de los estudiantes. Walters et al. (2017) recalcan que los ambientes autoritarios con estrategias coercitivas inducen presión en los estudiantes aumentando la influencia de regulaciones externas sobre su aprendizaje. En contraposición, los ambientes que promueven la autonomía de los estudiantes, empatizan con ellos, fortalecen su autodeterminación y la posibilidad de tomar decisiones disminuyendo la presión y aumentando la curiosidad y el interés en la tarea. Otro aspecto importante relacionado con el ambiente de aprendizaje, es el sentido de pertenencia que se fortalece con el apoyo y el establecimiento de relaciones interpersonales en espacios que fomenten el diálogo, el intercambio de experiencias y conocimientos, esto incluye el diseño arquitectónico y la disposición de mobiliario del aula, incluso la extensión del aula de clase a otros espacios diversificados.

Espacios, ambientes y actividades que fomenten la interdependencia positiva, el sentido de co-responsabilidad, el compromiso consigo mismo, con los otros, con la actividad y las metas de aprendizaje; de esta manera la motivación se erigirá cuando el estudiante comprende que el éxito individual está relacionado con el éxito de todos y que las dificultades particulares, pueden ser superadas con la ayuda de los demás. Esta interactividad entre pares y con el docente promueve una realimentación constante favorable para la motivación del estudiante (Vallet-Bellmunt et al., 2017).

El compromiso de los estudiantes conjuga factores emocionales, cognitivos y conductuales que se relacionan con la elección voluntaria de asistir a la universidad entre otras opciones que pueden tener disponibles en su contexto, si bien puede haber



múltiples influencias en la elección de carrera o de institución, generalmente es una decisión motivada intrínsecamente, señalan Leiva-Brondo et al. (2020) que, posteriormente la motivación frente a las asignaturas o los contenidos dependerá tanto de factores intrínsecos como extrínsecos que por supuesto influirán en el aprendizaje. Así, la motivación está directamente relacionada con el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje y dirige su comportamiento hacia una meta particular, la energía y persistencia puesta en ello, por ello Tannehill (2017) sugiere que los estudiantes disfruten la experiencia, se apropien de ella y elijan usar los conocimientos adquiridos en el futuro.

Garnjost y Lawter (2019), señalan que factores de motivación extrínseca influyen en la satisfacción de los estudiantes, que se ha convertido en una métrica importante para las instituciones de Educación Superior en la actualidad. La satisfacción como valoración subjetiva, se usa para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y toma en cuenta aspectos como el cumplimiento de sus expectativas, experiencias de aprendizaje positivas, atractivas y entretenidas, percepción de calidad de la educación e incluso la calidad de la relación con sus docentes. Otro factor importante para considerar, es la percepción que tienen los estudiantes sobre la Educación Superior, que frecuentemente se considera como un camino para proyectarse efectivamente en el mundo laboral, así la motivación que se puede incentivar con el uso de metodologías activas puede aumentar, si se considera que estas buscan fomentar el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar el contexto real y que requieren los empleadores.



En ese sentido, las conclusiones del estudio llevado a cabo por Garnjost y Lawter (2019) aportan importantes reflexiones en torno al uso combinado de metodologías activas y tradicionales para el abordaje de los contenidos del currículo, los objetivos de aprendizaje, el estilo docente que, conjugados le harán sentirse cómodo y motivado en su proceso de aprendizaje. Así mismo señalan que, en general los estudiantes universitarios están enfocados en el resultado final de proyección en el mundo laboral a través de educación de calidad orientada por docentes cualificados y con altas facultades en su disciplina.

En efecto, el perfil del docente y su propia motivación influyen también en la motivación de los estudiantes, de tal forma que la experticia en el campo disciplinar debe estar acompañada también de consideraciones previas para el diseño de los cursos y el ambiente de aprendizaje, conocer las características, intereses y motivaciones de los estudiantes es parte de ello, puesto que no se trata simplemente de aumentar el conocimiento y fortalecer sus competencias, sino también apoyar y sentirse apoyados en un contexto favorable para aprender; por esto Huertas y Pantoja (2016) recomiendan que la motivación sea abordada desde las perspectivas psicopedagógica y educativa en amplia y abierta discusión en la comunidad académica, puesto que la motivación puede verse menguada con la inclusión cada vez más consistente de estrategias novedosas, ya que la percepción de desafío y novedad irán desapareciendo al hacerse parte de la cotidianidad del ambiente de aprendizaje. De esta manera, la motivación del estudiante, resulta siendo un importante factor a tener en cuenta en la planeación curricular, pero sobretodo en la planeación y ejecución de la acción educativa cotidiana.



2.6 Experiencias sobre el uso de metodologías activas

La investigación acerca del uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje tuvo un amplio despliegue durante la primera década de 2000, y en disciplinas como Medicina, Enfermería, Ingenierías, Matemáticas, Física y Química, en años posteriores se pueden encontrar reportes de experiencias, en las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y en las Humanidades; en Psicología se encuentra un aumento de reportes de experiencias entre 2008 y 2014, principalmente en las asignaturas relacionadas con los campos aplicados, clínico, educativo y organizacional, pocos reportes se relacionan con las asignaturas de investigación, aunque sí con asignaturas asociadas a la estadística. Por otro lado, se encuentran significativos reportes acerca de la actitud de los estudiantes frente a la investigación y a la formación en investigación que reciben durante el pregrado y el posgrado. Todo ello, respalda el camino para abordar la formación en investigación que reciben los estudiantes de Psicología y cómo esta se puede fortalecer creando experiencias positivas de aprendizaje y aumentando la motivación con el uso de metodologías activas.

En la *School of Management de University College London*, los profesores Telfer y Oliver, realizan en 2018 un estudio que analiza las intencionalidades de la Educación Superior y su relación con el mundo laboral, contrastando las posiciones de los académicos con las de los empleadores y la experiencia de los estudiantes en la educación basada en la investigación. La educación basada en la investigación, así como las metodologías activas, buscan que los estudiantes se enfoquen en el proceso de aprendizaje más que en los resultados, que analicen todo el sistema y se hagan



planteamientos no convencionales, enseña a comprender cómo se responde a los retos en el presente académico y cómo se hará en el futuro profesional, como lo señalan Telfer y Oliver (2018) este tipo de aproximaciones formativas puede impulsar a los estudiantes a ser pioneros en su futuro ámbito laboral, cuando el docente y los estudiantes establecen juntos los parámetros de trabajo y las metas de aprendizaje a alcanzar, lo que contribuye al aumento de la motivación y esta a la mejora en la adquisición y retención del conocimiento.

En este sentido, Vorobyeva y Ermakov (2015) llevan a cabo un estudio con 18 estudiantes de Psicología en la *Suothern Federal University* en Rostov, Rusia, en el que realizan estudios de correlación entre los indicadores de electroencefalograma (EGG) con la aplicación de cuestionarios relacionados con actitudes, motivación, afiliación y necesidad de aprobación en relación con la formación científica, los resultados recalcan que en la formación en Psicología, un aspecto esencial es el estudio y la práctica de los métodos científicos y que estos deben ser incluidos tanto en el pregrado como el posgrado, ya que esa evidencia en las mediciones la existencia de correlaciones significativas. En consonancia Caicedo et al. (2018) abordan dos casos particulares en los que se implementó un análisis cognitivo de tareas para caracterizar los procesos relacionados con escenarios educativos que implementaron el uso de las TIC, a partir de lo cual, señalan que un abordaje metodológico que favorece la intencionalidad reflexiva y crítica de la formación en investigación, es la integración de metodologías activas mediadas por TIC.



Por su parte, Goghari (2019) en una investigación que abarca no solamente un amplio espectro temporal, sino que contempla las experiencias de estudiantes, egresados y docentes de los diversos programas de Psicología en Canadá, aborda los problemas globales que afectan la investigación y la formación en Psicología. Señalando los cambios de los últimos 20 años en el panorama mundial relacionados con equidad, diversidad e inclusión, remarca la necesidad de una formación científica básica y aplicada que eduque a los estudiantes para ejercer con sentido y aportar de manera significativa a la sociedad.

Investigaciones similares en Colombia, relacionan el educación investigativa y la educación auto-agenciada en un sistema educativo que incluye a la investigación, no solo como contenido curricular sino como función sustantiva en un ambiente en el que en ocasiones los estudiantes pueden no ser conscientes de que se están formando en investigación, por tanto, Aldana y Castro (2017) en su estudio cualitativo comparado, conducido con estudiantes de Enfermería y Psicología de dos universidades colombianas con presencia en Bogotá y Amazonas (Areandina y UNAD), señalan que es necesario que los estudiantes puedan hacerse conscientes de ello y que se asuma la postura de aprender investigación, investigando, como fruto de una adecuada instrucción que vaya más allá de contenidos y técnicas investigativas descontextualizadas para memorizar y que en su lugar, se fomente la reflexión y la comprensión del contexto real en el que encuentra el estudiante.

Estas recomendaciones surgen a partir de los reportes de los egresados que manifiestan que durante su formación no dieron la importancia suficiente a la



investigación aunque sabían lo fundamental que era para su carrera, reconociendo que favorece la construcción de conocimiento disciplinar, el desempeño laboral, la intervención efectiva en la sociedad y fortalece en pensamiento crítico y reflexivo. De igual forma, tanto estudiantes como egresados reconocen que los conocimientos adquiridos en las asignaturas investigativas son aplicables en todos los ámbitos de trabajo en la Psicología. Reconociendo que, durante la formación pregradual puede haber varias alternativas de aproximarse a la investigación (por iniciativa del estudiante, por vinculación a un proyecto docente, como parte de las asignaturas, como trabajo de grado), las autoras recomiendan que se fomente la motivación de los estudiantes y se fortalezcan las competencias de los docentes para hacer más productivas estas aproximaciones.

En concordancia, los estudios sobre actitudes de los estudiantes frente a la investigación, pueden ser útiles para abordar los retos que representa para el docente y las instituciones fomentar la motivación. Aldana et al. (2020) llevan a cabo un estudio de actitudes hacia la investigación empleando la *Escala de Actitudes -EACIN-*, comprobando sus propiedades psicométricas a través del análisis estadístico de datos aportados por 427 personas, entre estudiantes, directivos y docentes colombianos de instituciones de Educación Superior y Educación Secundaria; contemplando tres categorías escalares principales, desinterés por la investigación, vocación por la investigación y valoración de la investigación.

En esta misma línea, Villamizar et al. (2016) en su estudio exploran las actitudes de 233 estudiantes de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de



Bucaramanga, Colombia, frente a la investigación, a través de la aplicación de un cuestionario que arrojó resultados de altas puntuaciones en los tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), sin diferencias significativas en género pero sí en edad y semestre cursado. Tanto Aldana et al. (2020) como Villamizar et al. (2016), reconocen que: es parte de las metas curriculares promover actitudes positivas frente a la investigación, su aprendizaje y su aplicabilidad en el contexto real; es necesario identificar acciones y edificar escenarios propicios para la construcción de conocimiento en relación con la investigación.

Villamizar et al. (2016) señalan que a medida que los estudiantes avanzan en su carrera y se acercan a su práctica profesional, la actitud frente al ejercicio investigativo y la formación en esta área, tiende a ser más favorable, debido a que se hace más evidente la vinculación entre la teoría y la práctica, también encuentran que los estudiantes consideran que para hacer investigación es necesario tener motivación propia, pero que el apoyo docente juega un papel importante tanto en la actitud como en la motivación y el desarrollo de competencias investigativas durante la carrera, haciendo que la perciban como interesante, estos resultados coinciden con investigaciones similares llevadas a cabo en otros contextos disciplinares, temporales y espaciales.

Ahora bien, en cuanto a las experiencias de uso de metodologías activas, estudios como el de Gallou y Abrahams (2018), en el que analiza casos de experiencias exitosas en medicina y en estudios culturales de la *University College London*, evidencian la yuxtaposición de diferencias en las prioridades de enseñanza-aprendizaje entre las disciplinas, invitando a reflexionar sobre las ventajas del uso combinado de estas, así



como de las limitaciones que puede haber para su uso en relación con la disponibilidad de infraestructura para generar propuestas y diseños adecuados a la realidad de los estudiantes y así ayudarles a enfocarse en el proceso de aprendizaje más que en el manejo de herramientas y tareas. Así, la Educación Superior requiere una reflexión profunda sobre cómo lograr una mejor enseñanza que fomente el compromiso de los estudiantes para desarrollar competencias que les hagan más efectivos en el trabajo académico y el trabajo en campo.

Así, el ambiente de aprendizaje se constituye también como un factor a tener en cuenta, ya que como lo señalan Domínguez et al. (2020) en su estudio comparativo de dos enfoques de enseñanza para el aprendizaje autodirigido, conducido con estudiantes de Medicina de la Universidad de La Sabana en Colombia, los estudiantes se distribuyeron en dos grupos de 75 y 74 personas respectivamente; uno de los grupos trabajó con metodología tradicional y el otro con metodología de aula invertida, tras la aplicación del cuestionario *Dundee Ready Educational Environment Measure -DREEM-*, se realizaron análisis de correlación, encontrando que tanto las puntuaciones globales como las de dominio en relación con el clima de aprendizaje fue más alto en el grupo que trabajó con metodologías activas.

De igual forma, se han conducido estudios sobre la incidencia del uso de metodologías activas también en el desempeño académico de los estudiantes, tal es el caso del estudio de Marwaha et al. (2021) conducido en la *University of Houston*, en Estados Unidos con estudiantes de ciencias de la salud (N=5,553) durante 20 semestres, intercambiando métodos de enseñanza y estableciendo correlaciones con el desempeño



de los estudiantes a partir de las valoraciones obtenidas en las actividades evaluativas, encontrando que en los periodos en que se usaron metodologías activas, aumentó el desempeño de los estudiantes, reflejado en el incremento del porcentaje de altas calificaciones y la disminución de las calificaciones bajas.

Por otra parte, Moore y Campbell (2021) en Australia, llevan a cabo una práctica interprofesional en la que convocan 50 estudiantes de diferentes universidades y siete carreras para participar en una sesión de clase interactiva basada en la estrategia de *escape room*, encontrando que, este tipo de intervención fue tanto atractiva como efectiva para un aprendizaje comprometido de los participantes, quienes resaltaron que esta les permitió hacerse conscientes de la importancia de un pensamiento crítico, de una comunicación clara y un trabajo colaborativo para una práctica profesional efectiva.

Fung (2017) presenta estudios de caso que ilustran la estrategia educativa de conectar a los estudiantes con la investigación y los investigadores en diferentes programas de universidades en Alemania, Reino Unido e Irlanda, recomienda especialmente el uso de estrategias como el aula invertida y el uso de TIC como posibilitadores para el desarrollo de las actividades académicas. De la Puente Pacheco et al. (2019) comprueban en su estudio en universidades del Caribe colombiano, cómo el uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas (PBL por sus siglas en inglés) resulta satisfactoriamente efectivo para el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo y la resolución de problemas, tan necesarias en el ámbito investigativo y en el alcance general de metas curriculares transversales y específicas, aunque su implementación pueda resultar más exigente en términos temporales y financieros para



las instituciones, ya que exige un trabajo grupal concienzudo y la experticia docente en la facilitación de estos ambientes de aprendizaje.

Por otra parte, el estudio de Sears et al. (2017) señala que siendo Psicología la carrera más popular en Norte América, es relevante analizar su satisfacción, por lo que en una muestra de 237 estudiantes de Canadá de cohortes entre 2013 y 2015 aplican un cuestionario para analizar estadísticamente a través de regresión múltiple dicho factor en relación con los diferentes componentes de la experiencia educativa, entre los resultados se destaca que la satisfacción de los estudiantes con una participación activa en la investigación y la elección de opciones de grado relacionadas con esta, aumenta en comparación con quienes no toman esta elección o tienen menor exposición durante su carrera a actividades investigativas.

Lo que sugiere que una experiencia educativa en investigación más enriquecedora genera mayor motivación y satisfacción en los estudiantes en múltiples dimensiones, reiterando la importancia de la calidad docente como predictor de estos factores y considerando que esta última se relaciona directamente con la promoción de estrategias que fomenten actividades académicas de tipo participativo e incluyan diversidad de incentivos tales como reconocimientos, becas y asignación de creditaje para el desarrollo de otros ejercicios de tipo investigativo diferentes a los asignados en el currículo como asignaturas de índole obligatorio.

En lo que respecta a experiencias específicas de uso de metodologías activas en la formación en Psicología, se destaca la presentada por Hernández-Narváez en el Congreso Colombiano de Psicología de 2019, denominada *La Formación Ética y Bioética*



en *Psicología, una Apuesta Desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, cuyo objetivo fue promover la formación ética y bioética de los estudiantes de la Universidad de Nariño, mediante el ABP, buscando el desarrollo de competencias argumentativas, de resolución de problemas, de pensamiento crítico y la valoración de la diferencia en el quehacer del psicólogo desde un diálogo plural y abierto. Encontrando que, los estudiantes recurrieron a diversas fuentes de información, ejercieron escucha activa durante las clases, desarrollaron argumentaciones críticas y llegaron a decisiones consensuadas frente al abordaje de problemáticas éticas de su profesión (Hernández-Narváez, 2019)

En esta misma línea de abordaje de la ética en la Psicología y inclusión de redes sociales en el trabajo en aula, Ramos-Vega (2020a) orienta una propuesta de trabajo basada en la producción de memes y su publicación en redes sociales. La propuesta compartida en diversos espacios de divulgación académica y en proceso de publicación bajo la modalidad de *working paper*, fue llevada a cabo con estudiantes de cuarto semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina y consistió en una revisión crítica del uso de material psicométrico, destacando entre otros resultados que existen limitaciones tanto en los estudiantes como en los docentes para el uso de TIC con fines educativos; pese a ello, se encontró que el compromiso y la motivación de los estudiantes frente a la reflexión crítica del uso responsable y ético del material psicométrico en su disciplina, aumentó considerablemente y condujo a los estudiantes a reflexiones profundas y a la generación de productos y contenidos que superaron las expectativas y los estándares propuestos para la actividad.



Ramos-Vega (2020b), trabaja con estudiantes de quinto semestre de Psicología en la asignatura de fundamentos de investigación para el desarrollo de una práctica que motive el pensamiento crítico en relación con las escuelas filosóficas como sustento epistemológico de la investigación, propiniendo trabajar con la red social TikTok, encontrando que la práctica motivó a los estudiantes, por una lado, a analizar la aplicabilidad de las escuelas filosóficas en problemáticas investigativas contemporáneas y de interés para los estudiantes, y por otro lado, llevó a una reflexión crítica del uso responsable y significativo de las redes sociales, venciendo los prejuicios que ellos mismos tenían frente a la red social y retándoles cognitivamente a la transferencia de conceptos y teorías a un contexto de videos cortos y metafóricos como los que sustentan la red social TikTok.

En 2017, Pereira presenta los resultados de su investigación con estudiantes de Psicología de una universidad portuguesa en la asignatura de métodos de investigación, en la que a través de narrativas explora como ejes centrales, el ambiente de aprendizaje, la motivación de los estudiantes y las estrategias pedagógicas del docente. Obteniendo resultados que indican satisfacción con las dinámicas de la clase y el desarrollo de competencias investigativas de enfoque cualitativo. Entre las reflexiones que aporta este estudio, está la notable predominancia curricular que globalmente tiene el enfoque cuantitativo en la Psicología, incrementando los retos a los que se ven enfrentados los docentes a la hora de estructurar propuestas de enseñanza fructíferas y gratificantes para los estudiantes. Destaca que, es importante tanto la actualización de contenidos técnicos como la discusión de los mismos con los estudiantes y otros docentes e



investigadores, debido a que, aunque la literatura científico-técnica es amplia y diversa, no lo es así la literatura relacionada con su enseñanza.

En consecuencia encuentra que, la dinámica en el aula es un factor preponderante en la experiencia de los estudiantes durante esta asignatura debido a que la percepción del ambiente del aula influye en la motivación y la dedicación de los estudiantes frente a las actividades de clase, en particular, y a la investigación en general; así, cuanto más interactivas y prácticas eran, más motivación y dedicación reportaban los estudiantes, aumentaba su participación en las discusiones en clase y el interés por consultar más fuentes en su ejercicio autónomo en casa. En cuanto a las estrategias pedagógicas, se destacan el uso de herramientas y materiales que facilitan la comprensión del tema, tales como videos, talleres, debates, la puesta en práctica de los conocimientos para abordar proyectos o ejercicios reales que trascienden o complementan estrategias expositivas del docente, estos factores fueron valorados conscientemente por los estudiantes, señalando que juegan un papel importante en su aprendizaje (Pereira, 2017).

Finalmente, la experiencia reportada en la Universidad de Salamanca, España por Valentín et al. (2016) con estudiantes de Psicología en la asignatura de estadística, en la que se incorpora una estrategia de trabajo colaborativo y aprendizaje combinado en la que los estudiantes asumen también el rol de tutores de sus compañeros, buscaba incentivar tanto la participación de los estudiantes como su motivación frente a la estadística como un conocimiento con aplicabilidad real en su futuro profesional. Los resultados demostraron que involucrar a los estudiantes desde el inicio del curso con actividades colaborativas, acceso a materiales e instrucciones precisas frente a las



actividades académicas en la plataforma, fomentó la interacción entre pares, la interacción con el docente, el interés por la realimentación constante y por el reto de tutorear a sus compañeros. Así mismo, los estudiantes valoraron positivamente los ejercicios que sus compañeros guiaban, señalando que era más fácil comprender desde el lenguaje de los compañeros y que se motivaban más cuando debían comprender el tema para explicarlo a sus pares.

Con lo anterior se pueden concluir que, tanto instituciones, como docentes, estudiantes y profesionales egresados, reconocen el papel de la Educación Superior en la sociedad y la importancia de la formación investigativa para los psicólogos, sin embargo, la realidad cotidiana en las aulas y en las experiencias educativas de unos y otros actores dista mucho de ser motivante y experimentada como tal, bien sea por las exigencias del medio académico o por la dificultad de una disponibilidad y acceso equitativos tanto a la educación superior como a los recursos y herramientas que esta exige una vez se está inmerso en ella. En consonancia, la enseñanza de la investigación exige dinamicidad y aplicabilidad en contexto real, lo que supone una mayor flexibilidad, actualización y competencia docente para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en el área, llevándole así a asumir un papel de guianza centrado en el estudiante, sus intereses y motivaciones, favoreciendo un trabajo más cooperativo y bidireccional con los estudiantes.

De esta manera, una forma de responder a las inconsistencias, retos y necesidades de este contexto, es el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, las cuales han venido refinándose desde finales de la década de 1990 e



involucrándose con valiosos resultados en la Educación Superior, una amplia gama de ellas se encuentra disponible para ser combinada a criterio del docente, sin embargo, persisten resistencias y dificultades de índole institucional y personal tanto de estudiantes como de docentes, por lo que es imperativo que se reflexione y actúe con mayor persistencia al respecto, ya que de estos avances depende en buen grado el fortalecimiento de la motivación de los estudiantes por su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a la utilización de metodologías activas en la enseñanza general en Psicología y en particular en la enseñanza de investigación, se encuentran pocas investigaciones actualizadas sobre su funcionamiento, limitaciones, beneficios y estrategias de enseñanza, es posible que ello se deba a un escaso interés por parte de los psicólogos docentes frente a reflexionar sobre el quehacer formativo y a un interés más centrado en la investigación disciplinar básica y aplicada en otros campos de la Psicología no relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, o bien a que las exigencias del contexto académico dificulten el ejercicio de investigación y sistematización de este tipo de experiencias docentes, lo que deja un camino fértil por explorar para la investigación educativa en esta área particular.

2.7 Asignaturas metodológicas e investigativas. Psicología Areandina-Bogotá

En coherencia con la estructura curricular de los programas de pregrado en Areandina, el plan de estudios del programa de Psicología, se divide en tres áreas: una profesional (con componente común de facultad y componente específico de programa), el área transversal (ciencias básicas, investigación, humanidades e inglés) y una de libre elección, cuya oferta es tanto institucional como de facultad y de programa.



Así mismo se organiza en tres grandes núcleos problémicos: **Fundamentación** disciplinar, biopsicosocial y de procesos psicológicos básicos. **Consolidación metodológica y técnica** en la comprensión de variables psicológicas, los procesos psicológicos de orden superior, la medición y evaluación de variables psicológicas. **Profesionalización** a través de la introducción a campos aplicados de la Psicología, la evaluación, diagnóstico e intervención y prácticas profesionales (Proyecto Educativo de Programa. Psicología Presencial - Bogotá, 2019). El programa se desarrolla semestralmente con un calendario académico de dieciseis (16) semanas. La articulación de las asignaturas metodológicas e investigativas en esta estructura curricular, se describe en la Figura 5.

Posteriormente, se describirá cada una de las asignaturas que fueron tomadas en cuenta para la presente investigación, allí mismo se describe el diseño de curso trabajado acorde con las metodologías activas empleadas. En todas las asignaturas, desde el primer día del semestre los estudiantes cuentan con acceso a un drive institucional que contiene: microcurrículo de la asignatura, acta de acuerdos (con metodología, fechas, actividades evaluativas) que se discute y firma el primer día, material bibliográfico de consulta, herramientas de apoyo como videos, infografías, herramientas de técnicas de estudio. Así mismo, esta información se encuentra enlazada con el aula virtual en plataforma Moodle, algunos de los ejercicios de clase en ocasiones, también son trabajados allí de acuerdo con las condiciones temporales, el ritmo de trabajo del grupo o vicisitudes que puedan surgir durante el semestre.



Figura 5

Estructura curricular programa de Psicología Areandina - Bogotá

NÚCLEOS PROBLÉMICOS													
NÚCLEOS PROBLÉMICOS	FUNDAMENTACIÓN			CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			PROFESIONALIZACIÓN				LÍNEAS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR		
	¿De qué manera se establecen los argumentos que sustentan la comprensión y explicación del objeto de estudio de la psicología?			¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a la problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos?			¿De qué manera la psicología lleva a cabo procesos de evaluación, diagnóstico e Intervención a las problemáticas psicosociales en los diferentes campos aplicados de la psicología en Colombia?						
LÍNEAS DE FUNDAMENTACIÓN	Fundamentación epistemológica disciplinar	Fundamentación biopsicosocial	Procesos psicológicos básicos	Comprensión de variables psicológicas	Procesos psicológicos de orden superior	Medición y evaluación de variables psicológicas	Introducción a campos aplicados de la psicología	Evaluación, diagnóstico e Intervención en campos aplicados	Prácticas profesionales I	Prácticas profesionales II			
ÁREA DE FORMACIÓN	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X			
PROFESIONAL	PROFESIONAL ESPECÍFICA	BIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO (TP-3C)	NEUROANATOMÍA FUNCIONAL (TP-3C)	NEUROCIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO (TP-3C)	ATENCIÓN, SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN (TP-2C)	MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN (T-2C)	INTELIGENCIA, LENGUAJE Y CREATIVIDAD (T-2C)	PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD (T-2C)	INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD (TP-3C)			PROCESOS PSICOBIOLOGICOS	
		INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA (T-1C)	DESARROLLO Y CICLO VITAL: NIÑOS Y ADOLESCENTES (TP-3)	DESARROLLO Y CICLO VITAL: JÓVENES Y ADULTOS (TP-3C)				PSICOPATOLOGÍA (TP-3C)	EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD (TP-3C)			PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS Y SUPERIORES	
		HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA (T-3C)	TEORÍAS Y MÉTODOS EN PSICOLOGÍA I (T-3C)	TEORÍAS Y MÉTODOS EN PSICOLOGÍA II (T-3C)	TEORÍAS Y MÉTODOS EN PSICOLOGÍA III (T-3C)	APRENDIZAJE Y COGNICIÓN: MODELOS COGNITIVOS (T-3C)	APRENDIZAJE Y COGNICIÓN: MODELOS CONDUCTUALES (T-3C)		INTERVENCIÓN EN CAMPO ELEGIDO (TP-3C)			FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS	
									EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN CAMPO ELEGIDO (TP-3C)				MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE VARIABLES PSICOLÓGICAS
													PERSEPECTIVA ÉTICA Y NORMATIVA DE LA PSICOLOGÍA
								ETICACIÓN DEONTOLÓGICO PSICOLOGÍA (T-2C)					HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y PROCEDIMIENTOS DEL ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL
								PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL (T-2C)					
								PSICOLOGÍA JURÍDICA (T-2C)					
								PSICOLOGÍA EDUCATIVA (T-2C)					
								PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA (T-2C)					
PROFESIONAL COMÚN	PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO (T-2C)	ESTADÍSTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS I (T-3C)	ESTADÍSTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS II (T-3C)										
					FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN (T-2C)	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA (T-2C)	INVESTIGACIÓN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (T-2C)	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (T-2C)				HERRAMIENTAS INVESTIGATIVAS DE PRODUCCIÓN, COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES	
TRANSVERSAL	CÁTEDRA PABLO OLIVEROS ARBOLEDAJO (T-3C)	SEB (BE-1T) (T-3C)	SABER CONVIVIR (LIVE-1T) (T-3C)	SABER HACER (DO-1T) (T-3C)	SABER CONOCER (KNOW-1T) (T-3C)								
	INGLÉS I (TP-2C)	INGLÉS II (TP-2C)	INGLÉS III (TP-2C)	INGLÉS IV (TP-2C)	INGLÉS V (TP-2C)	INGLÉS VI (TP-2C)							
LIBRE ELECCIÓN				ELECTIVA I (T-2C)	ELECTIVA II (T-2C)	ELECTIVA III (T-2C)	ELECTIVA IV (T-2C)	ELECTIVA V (T-2C)				INTERESES TEMÁTICOS	

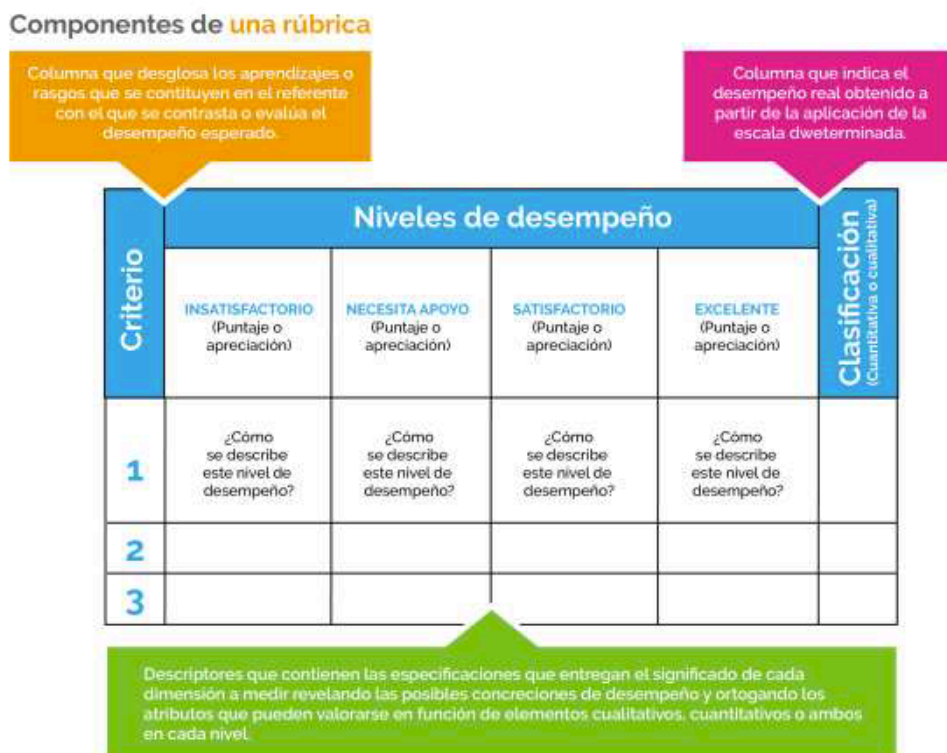
Nota: las líneas azules señalan las asignaturas en las que se lleva a cabo la investigación. Fuente: Documento Maestro. Programa de Psicología Presencial Bogotá (2019)



Cada uno de los elementos del componente didáctico cuenta con una guía de trabajo que describe paso a paso las actividades a desarrollar y los productos esperados, esta guía a su vez es presentada en la sesión de clase correspondiente por el docente, para aclarar dudas y consensuar tiempos de entrega y otros aspectos relevantes según el estilo de trabajo del grupo orientado. De igual manera cada ejercicio cuenta con su respectiva rúbrica de evaluación construida según los lineamientos pedagógicos de Areandina, un ejemplo de la estructura general de las rúbricas empleadas, se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Ejemplo de rúbrica según lineamientos pedagógicos Areandina



Nota: gráfica de componentes de una rúbrica. Fuente: Lineamientos pedagógicos Areandina (Flórez et al., 2019)



Para todas las asignaturas y sesiones de clase, los estudiantes son libres de elegir el tipo de material y fuente con la que prepararán el tema que se trabajará cada semana del semestre, para ello deben seguir el plan de clase que se encuentra en el drive y en aulas virtuales y que es presentado el primer día del semestre, así que pueden utilizar el material sugerido u otro que prefieran o que tenga mayor correspondencia con su estilo de aprendizaje, esto es explicado al inicio del semestre, de tal forma que, no se asigna nunca una única *lectura obligatoria*, sino que se trabaja en torno a la temática

Psicometría Básica. La asignatura de psicometría básica es de carácter teórico-práctico (3 créditos académicos, 2 horas 15 minutos de tiempo de clase) y se lleva a cabo en el cuarto semestre de carrera, busca desarrollar en los estudiantes la apropiación de las teorías estadísticas con fines de exploración de variables psicológicas a partir del uso de pruebas psicométricas estandarizadas, por tanto los estudiantes deben desarrollar la capacidad de comprensión de la estructura de las pruebas, su aplicabilidad en el contexto profesional, teniendo en cuenta todos los campos aplicados de la Psicología, los parámetros éticos y técnicos para un adecuado uso de las pruebas. En el componente práctico, esta asignatura se lleva a cabo en las instalaciones del laboratorio para explorar tanto el material psicométrico como los espacios de evaluación de la cámara de Gesell.

Medición y evaluación: aptitudes y competencias. La asignatura de medición y evaluación: aptitudes y competencias es de carácter teórico-práctico (3 créditos académicos, 2 horas 15 minutos de tiempo de clase) y se lleva a cabo en el cuarto semestre de carrera, busca desarrollar en los estudiantes la apropiación de las teorías



de aptitudes, inteligencia y competencias con fines de exploración de estas variables psicológicas a partir del uso de pruebas psicométricas estandarizadas, por tanto los estudiantes deben desarrollar la capacidad de comprensión e identificación de las teorías, su aplicabilidad en la atención de problemáticas en contexto real y su relación con pruebas estandarizadas y de uso extendido.

Así mismo, deben reconocer las problemáticas éticas y prácticas relacionadas con el uso de estas pruebas en los campos aplicados de psicología educativa, clínica y organizacional, principalmente. Además de las prácticas de laboratorio en las que se explora el material psicométrico, se suelen realizar actividades que involucran componentes kinestésicos en espacios abiertos, así como la construcción de mapas mentales en las paredes de la Ludoteca.

Medición y evaluación: actitudes y conocimientos. La asignatura de medición y evaluación: actitudes y conocimientos es de carácter teórico-práctico (3 créditos académicos, 2 horas 15 minutos de tiempo de clase) y se ejecuta en el quinto semestre de carrera para desarrollar en los estudiantes competencias en la construcción de pruebas psicométricas, su validación, estandarización y adaptación, para ello se toman como ejemplo los atributos psicológicos de actitudes y conocimientos, por tanto los estudiantes deben desarrollar la capacidad de aplicación de los principios de las teorías de la medición y los procedimientos técnicos y estadísticos asociados con la construcción de pruebas válidas y confiables.

De igual forma, deben reconocer las problemáticas éticas y prácticas relacionadas con dichos procedimientos técnicos. Se busca que los estudiantes desarrollen



competencias para la sistematización de pruebas y el uso de software (Excel, SPSS y R) para análisis estadístico de las pruebas en su estandarización y aplicación a través de las prácticas de laboratorio.

Fundamentos epistemológicos de la investigación. La asignatura de fundamentos epistemológicos de la investigación es de carácter teórico (2 créditos académicos, 1 hora 30 minutos de tiempo de clase) y se encuentra ubicada curricularmente en el quinto semestre de carrera, busca desarrollar en los estudiantes la comprensión de los fundamentos paradigmáticos y epistemológicos de la ciencia en general y de la Psicología en particular, con el objetivo de que puedan identificar problemáticas susceptibles de ser investigadas y argumenten propuestas de investigación viables, realistas y coherentes, con perspectiva crítica, social inter/trans/multidisciplinaria. Así mismo, deben reconocer las problemáticas éticas asociadas con el desarrollo histórico de la ciencia y aquellos aspectos y procedimientos que se deben tener en cuenta al investigar con seres humanos y otros seres vivos.

Investigación cualitativa. La asignatura de investigación cualitativa es de carácter teórico (2 créditos académicos, 1 hora 30 minutos de tiempo de clase) y curricularmente se ubica en el séptimo semestre de carrera, busca desarrollar en los estudiantes competencias asociadas con la fundamentación de investigaciones de corte cualitativo, la aplicación de técnicas de recolección/construcción de datos propias de este tipo de investigación y las estrategias de análisis de datos cualitativos, identificando problemáticas susceptibles de ser investigadas desde la perspectiva cualitativa, que



sean viables, realistas y coherentes, con perspectiva crítica, social inter/trans/multidisciplinaria.

Asimismo, deben reconocer los aspectos y procedimientos que se deben tener en cuenta al investigar con seres humanos. Durante la asignatura, los estudiantes desarrollan un proyecto de investigación y a partir de él construyen los protocolos de aplicación de técnicas de recolección de datos, durante las sesiones de clase se realizan simulaciones y juegos de roles para su aplicación, así como la exploración de los procedimientos de análisis de datos.

Proyecto de investigación. La asignatura de proyecto de investigación es de carácter teórico (2 créditos académicos, 1 hora 30 minutos de tiempo de clase) y curricularmente se ubica en el octavo semestre de carrera, busca aplicar y potenciar las competencias investigativas y comunicativas de los estudiantes con miras a desarrollar investigaciones viables, realistas, coherentes y éticas, con perspectiva crítica, social inter/trans/multidisciplinaria, que puedan servir como anteproyecto para la opción de grado de investigación dirigida, auxiliar de investigación o participación en proyectos de semilleros de investigación.

Durante la asignatura, los estudiantes desarrollan un proyecto de investigación y a partir de él se llevan a cabo tutorías colaborativas entre los estudiantes y tutorías con el docente, así mismo, a través de la plataforma Turnitin se llevan a cabo entregas periódicas y ejercicios de revisión por pares.

Electiva: normas APA. La asignatura electiva: normas APA (2 créditos académicos, 1 hora 30 minutos de tiempo de clase), puede ser inscrita por los



estudiantes desde tercer semestre en adelante, teniendo como objetivo desarrollar las competencias éticas, y comunicativas asociadas con la generación de productos académicos y científicos aplicando las normatividades de escritura científica estipuladas por la *American Psychological Association*, en el programa de Psicología presencial Bogotá, es la primera asignatura que desde su creación fue concebida para trabajarse completamente desde metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje experiencial.

Algunas de las actividades propuestas para el trabajo presencial incluyen actividades kinestésicas fuera del aula y tienen la posibilidad de ser desarrolladas en cualquier espacio abierto del campus universitario presencial, habiéndose desarrollado sesiones en espacios como: la biblioteca, salas de cine de la universidad, canchas deportivas, cafetería y el ágora, sin que esto interfiera con la atención de los estudiantes y su compromiso con las actividades. Igualmente, cuenta con un fuerte componente de herramientas TIC y trabajo asincrónico, producto de estas actividades se ha generado un repositorio de productos [disponible en drive](#) para consulta de los estudiantes.

2.8 Marco jurídico-normativo nacional

El sistema educativo colombiano se asienta sobre las garantías fundamentales establecidas en la Constitución Política de 1991, cuyo articulado señala como derecho fundamental de los niños y jóvenes la educación integral, atendiendo a lineamientos mundiales de garantía de este derecho humano. Así mismo, consagra que la enseñanza a impartir en las comunidades de tradiciones lingüísticas diversas del español será bilingüe (Artículo 10), buscando garantizar la igualdad en la educación y la protección de



la identidad cultural de las comunidades originarias. Por tanto, señala como deber del Estado la promoción a sus ciudadanos del acceso progresivo e igualitario, no solo de la educación permanente, la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional, sino a la tierra, la salud, la vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, asistencia técnica y empresarial para la mejora de sus ingresos y calidad de vida (Congreso de la República de Colombia, 1991)

De igual forma se reglamenta la calidad de la educación, el artículo 68 señala que la educación deberá estar “a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente (...)” (Congreso de la República de Colombia, 1991). Esto remarca, al menos legislativamente, no solo la garantía del derecho a la educación, sino la atención y acceso a ciudadanos con necesidades educativas especiales. En ese orden de ideas, legislativamente se concibe un marco que da el estatus de derecho a la educación, le reconoce funciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales y ubica a sus ciudadanos en el lugar de sujetos de derechos, tal y como se explicita en el artículo 67 reproducido en la Figura 7.



Figura 7

Artículo 67 Constitución Política de Colombia

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Congreso de la República de Colombia, 1991)

Nota: elaboración propia a partir de la Constitución Política de Colombia (1991)

Atendiendo a lo anterior, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 11, determina los niveles de la educación formal en tres: “a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Así mismo se encarga de describir los objetivos y fines de la educación en cada uno de estos niveles, tema que no será abordado en profundidad para el análisis del presente escrito. Otros aspectos relevantes que aborda la Ley 115 de 1994 y cuya pertinencia en este breve análisis salta a la vista es lo referente a las funciones de las secretarías departamentales y distritales de educación, órganos encargados de coordinar los planes nacionales y las estrategias en los territorios de su jurisdicción, para atender a las políticas y metas fijadas para el servicio educativo.



De igual forma, presenta las reglamentaciones para los fondos especiales encargados de administrar el gasto destinado para la atención de poblaciones específicas, como el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, encargado de las prestaciones sociales de los docentes; el Fondo Especial de Créditos Educativos para Estudiantes de las Comunidades Negras administrado por el ICETEX; el Fondo Nacional de las Universidades Estatales de Colombia, cuya labor es hacer la gestión de recursos provenientes de la Estampilla Pro Universidad Nacional de Colombia; el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior “Mariano Ospina Pérez” – ICETEX, encargado del fomento social de la educación superior, priorizando la población de bajos recursos económicos y aquella con mérito académico en todos los estratos a través de mecanismos financieros que hagan posible el acceso y la permanencia de las personas en la Educación Superior, la canalización y administración de recursos, becas y otros apoyos de carácter nacional e internacional, con recursos propios o de terceros y el Fondo de Desarrollo de la Educación superior - FODESEP para promover el financiamiento de proyectos específicos y plantear y promover programas y proyectos económicos para el beneficio de las Instituciones de Educación Superior.

En el Título IX, financiación de la educación, señala que los recursos financieros destinados a la educación se consideran del gasto público social, provienen del situado fiscal y serán destinados al pago de salarios y prestaciones sociales del personal docente, directivo docente y administrativo de la educación estatal en sus niveles de educación básica y media (Congreso de la República de Colombia, 1994).



De acuerdo con el informe de Bogotá Cómo Vamos (2017) en indicadores como el logro educativo con respecto al promedio de años de escolaridad, se encuentra que para la población entre los 18 y 24 años, el indicador aumenta tanto en Bogotá como en el territorio nacional, pese a que las cifras muestran aumento, esto no representa un panorama alagador en la desagregación de los datos ni para la ciudad capital ni para el total nacional. Respecto al indicador de ocupación y desempleo, las tasas presentan una alta proporción de la población económicamente activa sin estudios y este es justamente el segmento poblacional que mayor descenso en las cifras tuvo, lo que podría generar un efecto de rebote que genere desmotivación en los jóvenes para ingresar, mantenerse y culminar sus estudios. Lo anterior en relación con la región, arroja resultados favorables, particularmente para los hombres y los más jóvenes (14 a 18 años).

En cuanto a la Educación Superior, de acuerdo con el Índice de Ciudades Universitarias desarrollado por Bogotá Cómo Vamos (2016) bajo los lineamientos técnicos de desarrollo de índices de la OCDE, se aprecia que ciudades como Manizales, Bucaramanga y Medellín presentan las mejores condiciones para los estudiantes universitarios, sin embargo, Cali, Bogotá y Pereira, presentan ventajas solo en algunos componentes como costo de vida (Cali), calidad de vida (Pereira) y empleabilidad (Bogotá). Aunque todas las ciudades han presentado mejoras en este índice, Bucaramanga, Cali, Cúcuta, Pereira e Ibagué presentan incrementos superiores al 10% en los últimos 4 años, las demás tienen incrementos que oscilan entre el 5% y el 10% (Bogotá Cómo Vamos, 2016)



De esta manera se puede ver la concomitancia de cada uno de los elementos precedentes en la construcción y mantenimiento de la calidad educativa en los países, así, se propone una estructura piramidal en cuya base se asientan las políticas públicas que determinan la estructura del sistema educativo, su influencia en la organización y proyectos educativos institucionales en todos los niveles educativos, así mismo estas están determinadas, actualizadas y orientadas por los paradigmas predominantes del momento histórico de las naciones, bien sea paradigmas de tecnificación, especialización o profesionalización, paradigmas promovidos por organismos internacionales y multilaterales que se encargan de dar línea de acción, auditar y promover las acciones educativas mundiales, regionales y nacionales para el caso de los países inscritos a ellos, así mismo, son quienes determinan los mecanismos de financiamiento para las regiones y los países, influyendo también en los parámetros que orientan el ordenamiento del gasto público al interior de las naciones.

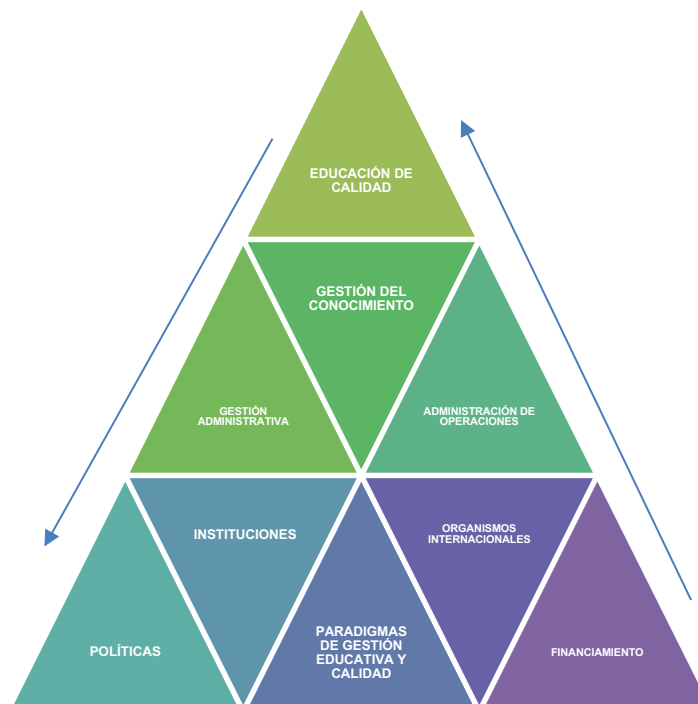
Estas dinámicas políticas, de financiación y de interés de la agenda internacional determinan y promueven los modelos de gestión administrativa al interior de las instituciones educativas, así como las orientaciones epistemológicas y pedagógicas que dan fundamento a la gestión del conocimiento que al interior de ellas se proyecta como herramienta para el alcance de los objetivos y fines de la educación, así mismo, determinan la estructura de administración de operaciones que permitirán gestionar los medios para el alcance de la educación de calidad, en la Figura 8., se puede apreciar la forma en que se relacionan y sustentan estos elementos que guían la gestión educativa desde los contextos macro (mundiales, regionales), hacia los contextos mezo



(nacionales) para consolidarlos en el contexto micro (instituciones, escuelas, universidades).

Figura 8

Elementos relacionados con la gestión de calidad educativa



Nota: elaboración propia.

Por su parte, la Ley 30 de 1992, la Educación Superior se considera un proceso permanente para el desarrollo de las potencialidades de una manera integral y posterior a la educación media para el pleno desarrollo de los estudiantes en su formación académica o profesional propenderá por un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico.



Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (Congreso de la República de Colombia, 1992). En su capítulo II, refiere los objetivos de la Educación Superior, en la Figura 9, se describen aquellos relacionados con la calidad educativa, el desarrollo de conocimiento y la investigación.

Figura 9

Objetivos de la Educación Superior relacionados con calidad e investigación

Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.

Nota: Extracto de Capítulo II Ley 30 de 1992. Fuente: Congreso de la República de Colombia (1992)

Así mismo en el capítulo IV, artículo 20, señala que: “El Ministro de Educación Nacional previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), podrá reconocer como universidad, a partir de la vigencia de la presente Ley, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas que dentro de un proceso de acreditación” (Congreso de la República de Colombia, 1992) y determina que es “propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y



responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la Ley.”
(Congreso de la República de Colombia, 1992)

La Ley 1188 de 2008, regula el registro calificado de programas de Educación Superior y dicta disposiciones relacionadas con la calidad de la Educación Superior, en su artículo 1, determina que el registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - SACES mediante el que se verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad y se incorpora a las instituciones de educación al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES (Congreso de la República de Colombia, 2008)

Por su parte, el decreto 2566 de 2003, señala que para obtener el registro calificado, las IES deben dar cumplimiento a condiciones mínimas de calidad basadas en una fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica-tecnológica garantizando una formación integral que permita el desempeño del profesional con un nivel de competencias adecuado (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

2.9 Estatutos de la Fundación Universitaria del Área Andina

En el capítulo III, *De los principios Generales, Objetivos y Funciones*, en concordancia con lo establecido por la Ley, Areandina propende por fomentar en los estudiantes el desarrollo de una conciencia clara de la ciencia y la tecnología, de los problemas nacionales y de su responsabilidad ante ellos, así como la revisión y actualización permanentemente de sus programas, en relación con la estructura



curricular, la investigación, la docencia y demás funciones sustantivas para el alcance de sus objetivos. De igual forma, se propende por el desarrollo de la capacidad de investigación científica y tecnológica, la formación de investigadores tanto docentes como estudiantes para generar y renovar el conocimiento, integrándose con la comunidad nacional e internacional con el ánimo de difundir los avances científicos y los logros académicos de la institución (Fundación Universitaria del Área Andina, 1993)

El Consejo Superior, en el artículo 2 del estatuto docente (Acuerdo 022 de 2006), define al docente como quien “diseña situaciones de aprendizaje, contextualizadas en el entorno social (...) para plantear retos en condiciones de interacción social, cuya solución posibilite formar y desarrollar las potencialidades que le permitan al estudiante alcanzar la condición de sujetos de su actuación y su desarrollo personal y colectivo” (Fundación Universitaria del Área Andina, 1993). De tal forma que, la docencia se desarrolla en el contexto de una práctica pedagógica participativa, creadora, crítica y dialógica que fomenta la construcción de conocimientos y valores, posibilitando el avance de los estudiantes hacia progresivos niveles de autonomía (Fundación Universitaria del Área Andina, 2006). Lo anterior, ilustra la apertura que la institución tiene para el ejercicio investigativo y la práctica docente dentro de su proyección, reglamentación y objetivos.

En consonancia con la Orientación Académica 004. *Modelo didáctico del Sello Transformador Areandina*, se asume al estudiante como protagonista y centro de acción institucional, al docente como orientador del proceso formativo y a los ambientes de aprendizaje como espacios de problematización y desarrollo de competencias que favorezcan en aprendizaje a lo largo de la vida, para lo cual adopta el uso de



metodologías activas de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos (Orientación Académica 004. Modelo Didáctico Del Sello Transformador Areandina, 2019).

Sobre la *Política de Investigaciones*, se considera que la investigación formativa como fundamento de la docencia, se logra integrando el conocimiento generado a partir del desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes a través de la organización curricular basada en los pilares de investigación formativa en el aula, semilleros de investigación y programa de jóvenes investigadores (Acuerdo 021 de 2019. Política de Investigaciones Fundación Universitaria Del Área Andina, 2019). De igual forma, Areandina establece entre sus opciones de grado en el acuerdo 086 del 11 de diciembre de 2018, la participación en proyectos de investigación institucional, la realización de un proyecto de investigación particular o trabajo de grado.

De acuerdo con los lineamientos para la operacionalización de las opciones de grado, se describe el trabajo de grado como un componente curricular que atiende a criterios de rigor metodológico y se orienta a la resolución de un problema de tipo científico, profesional o académico. El trabajo de grado independiente, puede ser un documento de tipo monográfico o una investigación con fase empírica, por lo que resulta relevante que el estudiante tenga una sólida fundamentación desde las asignaturas de su plan de estudios (Orientación Académica 005. Lineamientos Para La Operacionalización Del Acuerdo 086 de 2018. Opciones de Grado, 2018). Este panorama normativo nacional e institucional sustenta la propuesta metodológica de



enseñanza de asignaturas de tipo metodológico e investigativo basada en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.



CAPÍTULO III. MÉTODO



3.1 Objetivos

3.1.1 *General*

Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

3.1.2 *Específicos*

Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.

Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.

Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.



3.2 Diseño del método

Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología; se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos; ya que este tipo de investigación permite conceptualizar sobre lo que sucede en y con las personas que actúan como informantes, para generar procesos explicativos de manera inductiva, más que basarse en supuestos teóricos a comprobar. Esto es, en palabras de Flick (2007) una forma de conocer los significados subjetivos, las experiencias relacionadas con las prácticas cotidianas, los discursos y narraciones de los participantes de una investigación.

Tal y como lo menciona Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), cuando se requiere dar este tipo de tratamiento a las realidades y contextos para su comprensión, lo ideal es emplear la metodología cualitativa; ya que desde este enfoque, los conceptos no son el punto de inicio sino la meta investigativa a la que se puede llegar, a través de descripciones, deseos y motivaciones de las personas, que permiten comprender las razones y sus propiedades, que subyacen a lo observado por el investigador.

De esta manera, se encuentran elementos propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de aproximarse al escenario, los hechos y los



participantes de la investigación. En este sentido, la aproximación interpretativa de la realidad estudiada, irá aumentando las posibilidades de comprensión, en tanto se va comprendiendo *el todo y sus partes*, sus partes en relación con el todo, cada elemento recibe su significado del todo y el todo adquiere sentido a partir de sus partes, señala Ángel (2012) de alguna manera esto puede considerarse una hermenéutica cultural.

La hermenéutica, se entiende acorde con Cárcamo (2005) como el entendimiento de un diálogo construido a partir de una frase que expresa un sentido, un ejercicio de reconstrucción histórica objetiva y subjetiva del discurso interpretado de manera comprensiva de la intención, de tal forma que permite la apreciación de la experiencia en relación con los elementos socioculturales involucrados en ella; esto es, en últimas un proceso de interpretación-comprensión inacabado que debe ser reorganizado constantemente durante el proceso investigativo intencionado y contextual. Este proceso hermenéutico exige procesos de comparación e intuición para facilitar la comprensión del sentido del fenómeno estudiado.

En esta misma línea, la aproximación fenomenológica se da teniendo en cuenta que se prescinde juicios y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, aceptando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto, tal y como lo señala Creswell (2007); así, se establecieron preguntas orientadoras para explorar las experiencias de los estudiantes en relación con los escenarios educativos basados en metodologías activas y su motivación frente a las asignaturas investigativas y metodológicas, para ello se emplearon técnicas de



construcción de datos como las entrevistas, los grupos focales, la observación y los registros de notas de campo, la información obtenida se organizó en unidades y núcleos de significados condensados en las categorías de análisis que posteriormente describen los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo comprender la estructura y significados de estas.

La investigación fenomenológica permite explorar la esencia de las experiencias humanas de los participantes estudiando la relación entre el fenómeno y la conciencia haciendo énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva, los motivos y creencias que hacen parte de los significados que dan a su experiencia, de tal manera que el investigador pueda construir descripciones e interpretaciones de la cotidianidad en su constante construcción, lo que se logra a partir de la recolección y análisis de datos, la descripción del fenómeno y la comprensión de su esencia (Córdoba, 2017).

Así, la etnografía desde sus raíces histórico-hermenéuticas y su carácter fenomenológico, como método parte de la descripción de las realidades sociales de un grupo humano con relaciones reguladas por costumbres, derechos u obligaciones, acorde con Martínez (2004), un aula de clase se puede considerar como una unidad social susceptible de ser estudiada etnográficamente buscando el desarrollo de teorías explicativas derivadas de preguntas de investigación que dirigen su interés a descripciones detalladas del caso de estudio, tanto la entrada a campo como el muestreo son aspectos éticos y metodológicos de especial cuidado generalmente relacionados con el muestreo teórico y procedimientos asociados, así mismo, las interpretaciones se



apoyan en análisis secuenciales y de codificación, acorde con lo señalado por Flick (2007).

Desde la década de 1980 Woods señala que la etnografía educativa contribuye a cerrar brechas entre el rol del investigador y el del docente, entre el ejercicio de la investigación educativa y la práctica docente cotidiana, entre la teoría y la práctica. Tanto la enseñanza como la etnografía investigan, analizan, organizan y construyen conclusiones sobre aspectos específicos de la vida humana; el ejercicio docente exige también el desarrollo de habilidades de observación y entrevista, lo que puede facilitar el ejercicio investigativo en el aula; las herramientas que proporciona la etnografía aportan en la comprensión de la realidad educativa, la construcción cultural en este contexto, permiten evaluar el trabajo del docente, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, lo que proporciona un conocimiento pedagógico, metodológico y didáctico con potencial y alcance (Flick, 2007).

De tal forma, se trabajó una etnografía como reflexión cercana al pensamiento hermenéutico, a través de la que se exploraron las interacciones, significados y la motivación frente a las asignaturas y sus contenidos, de tal manera que se cumple con la principal característica de este tipo de diseño, la descripción e interpretación de un grupo o sistema, sus patrones de comportamiento, costumbres y formas de vida, para ello se llevó a cabo una observación participativa, entrevistas y grupos focales, durante los periodos académicos 2018-2019, en concordancia con lo señalado por Ángel (2012).



Acorde con Ríos & Dávila (2011), a diferencia de la etnografía tradicional, la micro-etnografía o la cuasi-etnografía, se configuran cuando el tiempo invertido en el trabajo de campo no es extenso, con entradas discontinuas, la observación se hace en diversos espacios, se profundiza en aspectos específicos y actividades particulares en lugar de la descripción completa de un fenómeno y se conducen en contextos con los que el investigador está familiarizado; así mismo, se busca profundizar en un aspecto específico y el registro de observaciones se lleva a cabo hasta cuando se encuentra el punto de saturación de los datos, en el que tiende a repetirse la información o esta ya no es relevante para la intencionalidad de la investigación, estas características son precisamente las que sustentan las decisiones metodológicas del diseño de la presente investigación, en la que confluyen la fenomenología, la hermenéutica y la etnografía.

En consonancia, se llevaron a cabo ejercicios de observación participante a cargo de la investigadora en cada una de las siete asignaturas y 40 grupos. El registro de observación se realizó sobre dos sesiones de clase de cada uno de los tres cortes de cada asignatura; se denomina corte al periodo del semestre en el que se entregan avances de notas de las actividades evaluativas ejecutadas. El ejercicio etnográfico se desarrolla durante 16 meses distribuidos en cuatro periodos académicos, con un total de 848 horas de observación y 424 de estas horas con registro sistemático de la observación en los diarios de campo, lo que equivale a un total de 240 sesiones de clase que se distribuyen por asignatura de acuerdo con la cantidad de grupos atendidos en cada periodo académico, en la tabla 4. se presenta la relación de horas de observación, horas de registro sistemático por asignatura.

**Tabla 4***Cantidad de grupos observados por periodo académico*

ASIGNATURA	NÚMERO DE GRUPOS POR PERIODO*				HORAS POR SESIÓN**	SESIONES DE CLASE EN CADA GRUPO***	SESIONES REGISTRADAS EN DIARIO DE CAMPO PARA CADA ASIGNATURA****	HORAS DE OBSERVACIÓN*****	TIEMPO DE OBSERVACIÓN REGISTRADO EN DIARIO DE CAMPO
	2018-1	2018-3	2019-1	2019-3					
ELECTIVA:NORMAS APA		2	3		1,30	12	30	78	39
FUNDAMENTOS DE INVESTIGACIÓN				2	1,30	12	12	31,2	15,6
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	2	2	2	2	1,30	12	48	124,8	62,4
MEDICIÓN ACTITUDES	3	1	3	2	2,15	12	54	232,2	116,1
MEDICIÓN APTITUDES	1	2	1	3	2,15	12	42	180,6	90,3
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		2		1	1,30	12	18	46,8	23,4
PSICOMETRÍA	2	1	1	2	2,15	12	36	154,8	77,4
TOTAL	8	10	10	12			240	848,4	424,2

Nota: se resume la cantidad de grupos por asignatura y periodos en los que se realizó la observación etnográfica, cada asignatura tiene intensidad horaria diferente según creditaje, en las sesiones seleccionadas para el registro etnográfico, se realizó observación durante toda la sesión.

*Cada periodo semestral equivale a 4 meses.

**Las asignaturas con menor duración son aquellas de dos créditos (1 hora con 30 minutos) y las de mayor duración, aquellas con tres créditos (2 horas con 15 minutos).

***No se tienen en cuenta la sesión introductoria, la sesión de cierre y las sesiones de exámenes de corte. Estas observaciones contribuyeron a la identificación y descripción del contexto de los escenarios.

****El semestre se divide en tres cortes, para cada asignatura y grupo se registraron las observaciones llevadas a cabo en 2 sesiones de cada corte.

***** En este total de horas no se contempla el tiempo de la observación realizada durante los minutos previos y posteriores a las clases ya que este fue variable en cada sesión. Fuente: elaboración propia.

Un ejemplo de los registros de observación y diarios de campo, se puede apreciar en el apéndice 1. Aunque se buscó contar con la participación de auxiliares de investigación, para hacer triangulación de investigadores con esta técnica, solo fue posible en 2 sesiones de una asignatura, esto debido a que no se contaba con ningún tipo de presupuesto o beneficio para los auxiliares y por ética no se vincularía a ningún estudiante que estuviese cursando asignaturas con la investigadora. A partir de la



observación se desarrollaron registros de diario de campo para facilitar la organización y análisis de la información.

Debido a que el propósito de la investigación se orienta a la comprensión y explicación sobre la motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas investigativas en relación con la implementación de las metodologías activas, se considera que el **alcance** se da en términos principalmente **explicativos**, ya que se busca “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta proporcionando un sentido de entendimiento del fenómeno” (Reyes, 1999). De acuerdo con lo anterior, dentro del diseño metodológico, la aproximación etnográfica básica, es el tipo de estudio cualitativo, que constituye un referente fundamental, que en coherencia con los objetivos y problema de investigación planteados, muestra la relevancia del diseño que se resume en la Tabla 5.

Entre los procesos de confiabilidad que se emplearon, siguiendo los lineamientos de Creswell (2009), se encuentran: la revisión de las transcripciones para controlar los errores en la desgrabación, evitar desvíos en la definición de la codificación a través del método de comparación constante, el uso de memorandos y la definición de los códigos. Como estrategias de validación, se emplearon, además de la revisión de los protocolos por jueces expertos, la triangulación múltiple, la revisión del reporte de resultados finales por parte de participantes (estudiantes) para verificar la precisión de los datos, la construcción de descripciones detalladas de los escenarios y actividades y la reflexión sobre los sesgos de la investigadora, así como la presentación de discrepancias en el



estudio, la permanencia prolongada en el campo y la revisión por parte del asesor externo de la investigación.

En primera instancia y una vez contruidos todos los formatos de técnicas e instrumentos para la construcción/recolección de datos, se procedió a someterlos a un proceso de validación por jueces, empleando los formatos de validación proporcionados por la Universidad Cuauhtémoc, contando con el criterio de cinco (5) jueces expertos en docencia e investigación, todos con nivel de escolaridad mínimo de Maestría, los formatos se ajustaron según las recomendaciones de los jueces, así como se tuvieron en cuenta sus sugerencias para la validez y confiabilidad de los datos durante su recolección. Tanto el formato de validación como las apreciaciones y datos de los jueces se pueden apreciar en el apartado de Apéndices.



Tabla 5

Ajuste metodológico del diseño investigativo

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MÉTODOS	TÉCNICAS	TEORIZACIÓN
¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	OG. Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.	Hermenéutico Fenomenológico	Observación participativa Entrevista semiestructurada Revisión documental	Categorización Estructuraciones Triangulación múltiple Contrastación Teorización
	OE.1. Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.	Etnográfico	Observación participativa Diarios de campo	
	OE.2. Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.	Fenomenológico	Entrevista semiestructurada Grupo focal	
	OE.3. Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.	Hermenéutico	Observación participativa Entrevista semiestructurada Grupo focal Revisión documental	

Nota: en la tabla se resume el diseño de investigación llevado a cabo, la tabla ha sido construida a partir de las orientaciones metodológicas propuestas en Martínez (2004).



3.3 Participantes

Estudiantes del programa de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, matriculados y activos durante los periodos académicos comprendidos entre 2018-1 y 2019-2, asistentes e inscritos en las asignaturas de psicometría, medición y evaluación: aptitudes y competencias, medición y evaluación: actitudes y conocimientos, proyecto de investigación, electiva normas APA e investigación cualitativa haciendo una distinción entre aquellos que han recibido estas asignaturas bajo metodologías activas y quienes no; los participantes del estudio no se asignan al azar, son grupos previamente conformados y esta conformación es independiente del diseño de la investigación. El programa en 2016 contaba con 1.037 estudiantes matriculados en todos los semestres académicos, en 2017 con 1.263, en 2018 con 1.317 y en 2019 con 1.308, de ellos, 859 cursaron las asignaturas mencionadas durante el periodo del estudio, mientras en estas se implementaban metodologías activas durante las sesiones de clase.

De acuerdo con lo señalado por Bonilla (2005), la muestra es selectiva o intencional, siendo compuesta por hombres y mujeres adultos y jóvenes, para su selección no se tienen en cuenta variables como la edad, el lugar de procedencia, aunque si son aspectos relevantes en su caracterización. Así, la muestra se compone de estudiantes que cursaron las asignaturas investigativas y metodológicas en las que se han incluido las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, siendo estas: fundamentos epistemológicos de investigación, investigación cuantitativa, investigación



cuantitativa, proyecto de investigación y cómo parte de la línea de medición de variables psicológicas, las asignaturas de: psicometría básica, medición y evaluación de actitudes, medición y evaluación de aptitudes y en el componente electivo, entre otras ofertas complementarias, la electiva de normas APA, en la Tabla 6., se describe la naturaleza de las asignaturas, su creditaje y semestre en el que se inscriben.

Tabla 6

Asignaturas metodológicas e investigativas.

ASIGNATURA	TIPO	CRÉDITOS ACADÉMICOS	SEMESTRE
Fundamentos epistemológicos de investigación	Teórica	2	Quinto
Investigación cuantitativa	Teórica	2	Sexto
Investigación cualitativa	Teórica	2	Séptimo
Proyecto de investigación	Teórica	2	Octavo
Psicometría básica	Teórico-práctica	3	Cuarto
Medición y evaluación de aptitudes	Teórico-práctica	3	Cuarto
Medición y evaluación de actitudes	Teórico-práctica	3	Quinto
Electiva normas APA	Teórica	2	Tercero*

Nota: *las electivas pueden ser inscritas por el estudiante desde tercer semestre y hasta octavo.

Elaboración propia a partir del Pensum 20132 Areandina.

Teniendo en cuenta lo anterior y debido a las características del estudio y al tipo de investigación, así como la disponibilidad de la población, el tamaño de la muestra atiende a criterios de saturación de la información o saturación teórica, en el que se deja de muestrear o incluir informantes en tanto que, en relación con las categorías de análisis, no se encuentran datos adicionales que permitan desarrollar las propiedades de las categorías de análisis, es decir, no emergen datos nuevos (Alzás et al., 2016).

Se condujeron 5 grupos focales con 10 participantes cada uno, para un total de 50 informantes clave, así mismo se llevaron a cabo 10 entrevistas en profundidad con el



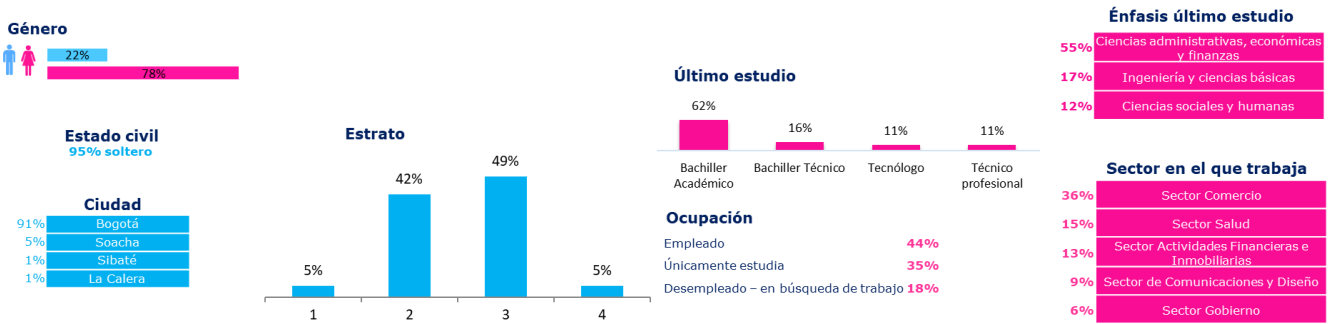
objetivo de triangular los datos obtenidos en las observaciones y registros etnográficos durante la conducción de las sesiones de clase en las diferentes asignaturas. Considerando que la intencionalidad de la investigación, más que generalizar los resultados, es profundizar en los datos para comprender la motivación de los estudiantes y los ambientes de aprendizaje en relación con las metodologías activas de aprendizaje, se atiende a los criterios de tamaño de muestra sugeridos por Hernández, Fernández y Baptista (2014), para unidades de análisis de observación se sugiere contar con al menos 100 unidades y para diseños etnográficos, trabajar con por lo menos 30 casos.

En cuanto a las características de los estudiantes del programa de Psicología de Areandina, se tiene que el 78% son mujeres; la distribución porcentual según la edad, se caracteriza por un 50% entre 18 y 20 años, un 22% entre 21 y 23 años y el porcentaje restante, son mayores de 24 años. En lo que respecta al estrato socioeconómico, el 91%, se encuentran en el estrato 2 y 3; así mismo, el 91% vive en Bogotá y el 95% declara estado civil de soltería. En lo que respecta a su formación previa, un 62% es bachiller académico, un 11% técnico profesional, un 11% tecnólogo y un 16% bachiller técnico con énfasis en ciencias administrativas, económicas, ingeniería y ciencias sociales. El 44% de los estudiantes cumple con un doble rol estando empleados y un 53% se dedica solamente a estudiar; un resumen de estos datos extractados del estudio de caracterización de 2018, se puede apreciar en la figura 10.



Figura 10

Caracterización de los estudiantes de Psicología Areandina



Nota: datos y gráficas tomadas del Estudio de Mercado con fines de Renovación de Registro Calificado. Fuente: Mercadeo – Areandina (2018).

Los estudiantes que son trabajadores, ejercen actividades laborales para el sostenimiento de su familia y el subsidio de sus propios estudios, esto implica que sus jornadas de actividad van desde muy temprano en la madrugada (algunos se levantan entre 4 y 5 de la mañana), para atender a su familia, iniciar su jornada laboral que usualmente transcurre de 8 de la mañana, extendiéndose hasta las 5 de la tarde, posteriormente inician su jornada académica de 6 de la tarde a 10 de la noche y su día finaliza hasta la media noche cuando regresan a sus casas de su jornada de estudios para hacer sus deberes académicos.

3.4 Escenario

La investigación se llevó a cabo en el marco del ejercicio docente desarrollado en la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional y en consonancia con los objetivos institucionales y curriculares,



la disponibilidad del contexto y los estudiantes, así como la posibilidad de construcción e interacción con las prácticas de otros docentes de la misma institución. La investigación se encuentra inserta en el ejercicio cotidiano mismo como docente del programa de Psicología, a cargo de las asignaturas psicometría básica, medición y evaluación: aptitudes y competencias, medición y evaluación: actitudes y conocimientos, proyecto de investigación, electiva normas APA e investigación cualitativa. La investigación genera un aporte al ejercicio docente cotidiano principalmente en las asignaturas metodológicas e investigativas. La investigación se llevó a cabo entre 2017 y 2018, durante los periodos académicos que según calendario se desarrollan en la institución.

La Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina), como institución de Educación Superior, acoge principios constitucionales y legales, estableciendo a partir de ellos sus propios principios, planteados en siete aspectos y cuyo objetivo principal es la formación, perfeccionamiento y actualización de profesionales en los campos de acción que de conformidad con la ley puede desarrollar, la investigación, la extensión y el servicio a la comunidad (Proyecto Educativo Institucional, 2019)

En coherencia con el artículo 16 del capítulo III de los Estatutos de Areandina, en donde se aclaran sus funciones básicas de docencia, investigación, extensión y servicio a la comunidad, estas funciones por su puesto se pueden ver reflejadas claramente en los programas académicos ofertados por Areandina, que acorde con lo señalado en los artículos 7 y 8 del capítulo II de la Ley 30/1992, hacen parte de campos de acción como el de la técnica, el de la ciencia el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía en niveles de pregrado y posgrado.



De tal forma que ofrece programas de pregrado, técnicos y tecnológicos en Administración de empresas, Contaduría pública, Mercadeo y Publicidad, Negocios internacionales, Enfermería, Instrumentación quirúrgica, Optometría, Entrenamiento deportivo, Terapia respiratoria, Derecho, Psicología, Diseño de modas, Diseño gráfico, Gastronomía y culinaria, Ingeniería de minas, Ingeniería de sistemas, Ingeniería geológica, Ingeniería civil, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Pedagogía infantil, Técnico profesional Estética cosmetológica, Tecnología en Radiología e imágenes diagnósticas, Tecnología en Animación y posproducción audiovisual, Tecnología en desarrollo de software.

En programas de posgrado ofrece Especialización en Auditoría en salud, Especialización en Epidemiología, Especialización en gerencia de instituciones de salud, Especialización en gerencia en seguridad y salud en el trabajo, Especialización en gestión ambiental, Especialización en gerencia financiera, Especialización en alta gerencia, Especialización en mercadeo estratégico de servicios, Especialización en rehabilitación cardiopulmonar, Especialización en derecho administrativo y constitucional, Especialización tecnológica en desarrollo de software, Especialización tecnológica en arquitectura de software, Especialización en revisoría fiscal y auditoría forense, Especialización en didáctica en la docencia virtual, Especialización en informática educativa, Especialización en pedagogía y docencia y Maestría en salud pública y desarrollo social. Tanto la oferta académica, como los requisitos de titulación y la estructura curricular de los programas mencionados atienden a los lineamientos y políticas nacionales.



Así mismo, en su PEI, señala propósitos de formación, orientación, desarrollo, actualización, investigación, servicio a la comunidad, estrategia educativa, pertinencia y equidad, autonomía académica, funcionamiento y calidad; estos propósitos tiene su manifestación en acciones concretas cotidianas dentro del ejercicio formativo. Acorde con experiencias narradas por docentes de diversos programas, coordinadoras académicas y directora del programa de Psicología, en la actualidad estos propósitos en la cotidianidad están buscando una renovación y resignificación teniendo en cuenta las tendencias y experiencias exitosas que en la Educación Superior se han tenido en otras esferas.

En sus estatutos Areandina señala siete principios fundamentales, entre los que se destacan acciones orientadas al desarrollo nacional a través de la formación integral, equitativa e igualitaria de estudiantes con conciencia clara frente a la ciencia, la tecnología, los problemas nacionales. Para ello, se compromete a la revisión permanente de sus programas de formación, investigación, docencia, extensión y servicios. Así mismo, propende por el desarrollo de la capacidad investigativa científica y tecnológica en su cuerpo docente para generar y renovar el conocimiento, contribuyendo al desarrollo del país, integrándose también a la comunidad nacional e internacional intercambiando experiencias y aportando a la difusión de avances científicos y logros académicos (Fundación Universitaria del Área Andina, 1993). Para ello, la universidad dispone de aulas especializadas, laboratorios, equipos y dispositivos TIC que pone al servicio de todos sus programas, así mismo, está al tanto de capacitar y actualizar a su personal docente constantemente con el Plan Nacional de Formación Docente.



3.5 Instrumentos de recolección de información

Durante el trabajo de campo se observó desde el rol de observador participante, así mismo se llevó un registro de diarios de campo una vez terminada cada sesión. Se realizaron grupos focales y entrevistas en profundidad semi-estructuradas con el fin de indagar acerca de las ideas, significados, sentimientos y motivaciones que tienen los estudiantes acerca de las asignaturas, las interacciones que se dan en el escenario educativo, sus percepciones y experiencias frente a las metodologías activas. Se acompañaron jornadas completas para realizar el trabajo de observación etnográfica, así como la revisión documental que permite hacer la triangulación de la información. Todos los protocolos fueron sometidos a valoración por jueces expertos y sus versiones finales ajustadas según las recomendaciones realizadas por los mismos, como lo señala Creswel (2009), usar protocolos es una forma de preservar los datos observados y recolectados a través de cualquiera de las técnicas e instrumentos empleados durante la investigación.

Observación participante. Durante el trabajo de campo se observó desde el rol de participante como observador que, de acuerdo con la tipología de Gold, es el rol más apropiado para este tipo de investigaciones en las que, el investigador se encuentra inmerso en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro y a su vez influye con su participación (Flick, 2007), tal y como sucede en el aula de clase, cuando el interés es comprender la perspectiva y experiencias de los estudiantes.



En concordancia, la observación se condujo por fases y estuvo a cargo de la investigadora. En inicio, se llevó a cabo una observación descriptiva a manera de exploración y reconocimiento del campo en estudio, para ello se usó un protocolo general de observación (Anexo 1.). Posteriormente, se llevó a cabo la observación localizada, que se enfocó en el registro de actividades educativas con apoyo del protocolo Anexo 2., que podía ser diligenciado por el investigador, o bien, por un estudiante participante de la sesión de clase (no matriculado en la misma), cabe anotar que esto solo se logró en dos ocasiones durante toda la investigación, ya que por criterios éticos los estudiantes que cursaban asignaturas con la investigadora no podían participar en la discusión, manejo o análisis de los datos y no se contaba con algún tipo de contraprestación para otro tipo de auxiliares de investigación. Para la fase de observación selectiva, se buscó la identificación de ejemplos y datos adicionales relacionados con los escenarios educativos, en cada sesión se contó con un protocolo de observación ajustado según el registro de resultados de las observaciones llevadas a cabo durante la entrada previa (Anexo. 3).

Diario y notas de campo. El diario de campo es una herramienta que permite registrar el acercamiento al campo de estudio, las experiencias derivadas del encuentro con los participantes en la observación y de los informantes en las entrevistas y grupos focales, registrando hechos relevantes, aportando perspectivas de interpretación e información para la teorización, siguiendo los lineamientos planteados por Flick (2007), se registró la información inmediatamente terminadas las entradas a campo y teniendo



en cuenta que esto contribuye a dar respuesta a la pregunta de investigación, así como a captar el comportamiento cotidiano y natural de los estudiantes.

Así mismo, se emplearon notas para preservar los elementos esenciales de la observación, las entrevistas y grupos focales, en ellas se condensa de manera selectiva la percepción del investigador y aquello que merece particular atención durante el proceso de análisis de la información; oraciones y citas de conversaciones relevantes; impresiones de las entrevistas y grupos focales; experiencias, ideas y errores identificados durante el proceso investigativo siguiendo el protocolo descrito en el Anexo 4.

Entrevista. Como técnica, la entrevista, proporciona una oportunidad de exploración detallada del mundo personal de los informantes clave, siendo estos el centro y facilitando las narraciones de sus experiencias pasadas y presentes, tal y como lo resaltan Bonilla-Castro y Rodríguez (2005). Es por ello que ésta técnica se hace relevante dado que los ejes temáticos requieren de la exploración narrativa tanto del pasado como del presente de los informantes y los significantes que éstos atribuyen a cada evento que reportan durante las entrevistas. El guion de la entrevista se describe en el Anexo 5, y fue construido como lo señala Valles (1999), a partir de la problemática identificada y los ejes temáticos derivados de ello.

Grupo focal. El grupo focal como técnica de recolección de datos, permite ampliar la comprensión de la información y entender el comportamiento de la población objeto de estudio, de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), esta técnica permite



obtener una cantidad considerable de información de varias personas a la vez, sobre un tema determinado, requiere una cantidad de informantes que oscila entre mínimo 6 y máximo 12 personas. Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que han cursado las asignaturas y la exigencia temporal que demandaría entrevistarlos a todos, esta técnica permite una recolección efectiva de datos, en el Anexo. 6 se presenta el protocolo usado para la conducción de esta técnica.

Los grupos focales resultan apropiados cuando se aspira a aportar al mejoramiento de programas u ofertas de servicios debido a que informan sobre percepciones, sentimientos y actitudes de los informantes clave sobre sus experiencias, que generalmente se construyen y se ven influidas por las interacciones con otros, así el grupo focal aporta información sobre cómo se dan y en dónde surgen los cambios relacionados con el tema en estudio, es por ello que en el grupo focal se promueve la apertura entre los participantes controlando las dificultades que puedan tener por la autooposición para que puedan compartir su discernimiento y presentar diversidad de opiniones (Reyes, 1999).

Revisión documental. Debido al impacto del problema de investigación, el devenir histórico de la formación en Psicología en Colombia, el sinnúmero de abordajes teóricos, técnicos e incluso normativos que deben ser revisados y comprendidos, constituyen las fuentes de consulta que permitirán comprender la configuración de la problemática. Como lo señalan Galende y García (2003), los documentos o fuentes informan sobre hechos históricos, permiten comprobarlos como resultado de la actividad humana que proporciona conocimientos a la ciencia. De acuerdo con la clasificación de Topolsky, se



revisaron fuentes directas e indirectas y principalmente fuentes documentales; teniendo en cuenta que las fuentes directas pueden constituir problemas de autenticidad, las indirectas requieren de verificación de la fiabilidad del informador y las documentales aportan información histórica, jurídica o probatoria de hechos.

Acorde con Valles (1999) es pertinente hacer una evaluación del material documental a analizar, en términos de autenticidad, disponibilidad, muestreo, credibilidad y la posibilidad de inferencia a partir de su contenido, estos criterios se especifican en el formato de evaluación de documentos en el Anexo 7. En primer lugar se trabajó con los microcurrículos oficiales de cada asignatura para identificar de qué manera estos se podían adaptar a un diseño de curso basado en metodologías activas, por otra parte, se tomaron los documentos empíricos y teóricos que describían el uso metodologías activas en la Educación Superior, para triangular con los microcurrículos y desde allí gestar los diseños de curso que se ejecutaron y describieron en el capítulo 2.

3.6 Procedimiento

El estudio se desarrolló por fases, en consonancia con los momentos del estudio etnográfico señalado en *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, de Woods (1987) quien los denomina como negociación y acceso al campo, trabajo de campo, análisis de datos y elaboración del informe etnográfico. Para esta investigación, se establecieron 4 fases que se describen a continuación.

Fase de Aprestamiento. Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar se ajustaron a las metodologías activas los proyectos pedagógicos de aula y parceladores



de actividades para cada asignatura; se gestionó la autorización de todas las acciones investigativas con la dirección de programa de Psicología en Areandina Bogotá, así mismo se desarrollaron los protocolos de las técnicas de recolección de información, estos se presentaron a cinco jueces expertos para validar la estructura y contenido, a partir de estas valoraciones, se realizaron ajustes a los protocolos empleados durante las diferentes fases de la investigación, los documentos de validación se pueden apreciar en los apéndices. Es importante recordar que toda recolección de datos exige tratamiento ético, por lo que es necesario realizar la aplicación de un consentimiento informado a los participantes, documento que se anexa y presenta en profundidad en el apartado de consideraciones éticas, este documento fue utilizado en la aplicación de las técnicas de entrevista y grupo focal.

Durante esta fase también se clasificaron los documentos a analizar: microcurrículos de asignatura, proyectos pedagógicos de aula (planeadores), artículos investigativos relacionados con el uso de metodologías activas en la Educación Superior, con apoyo del formato descrito en el anexo 7., se contruyó el formato de diseño de curso presentado en el capítulo 2, apartado 2.7.

Fase de trabajo en campo. La entrada a campo, se llevó a cabo la observación participante en diferentes sesiones de cada asignatura (dos sesiones en cada corte, en todas las asignaturas y grupos atendidos entre 2018-2019), con el objetivo de hacer un reconocimiento de los escenarios, así como la recolección y análisis de información relacionada con las categorías de análisis para refinar las acciones investigativas relacionadas con las demás fases y técnicas de recolección de datos. Cabe aclarar que



durante todo el periodo de la investigación, se llevaron a cabo sesiones de observación, incluso posterior a la conducción de entrevistas y grupos focales, con el fin de obtener riqueza en los datos para el análisis y la triangulación de la información.

Las entrevistas y grupos focales, se condujeron de manera paralela para conocer las experiencias de aprendizaje y las motivaciones de los estudiantes; para esta fase se realizó una invitación abierta a quienes quisieran participar, teniendo en cuenta dos condiciones: la primera de ellas, que hubiesen cursado una o más de las siete asignaturas con metodologías activas, y que en el momento de la participación ya no se encontraran cursando la asignatura con la investigadora principal; esta última condición atendiendo a criterios éticos relacionados con la voluntariedad, los riesgos y beneficios de la participación en la investigación.

Fase de análisis documental. En la fase de análisis documental, se organizaron, analizaron y clasificaron documentos relacionados con las categorías principales de análisis con el objetivo de aportar información para llevar a cabo una triangulación teórica para la construcción de los resultados y conclusiones; en paralelo, la fase de análisis de datos se fue desarrollando posterior a la conducción de las técnicas de recolección de datos, organizando, categorizando y analizando la información de las notas de campo, descripciones de las observaciones consignadas en los diarios de campo, las desgrabaciones de entrevistas y grupos focales.

Se analizaron los microcurrículos de cada asignatura (7 en total), los formatos de proyecto pedagógico de aula/planeador de cada asignatura (7), se analizaron 104 artículos investigativos publicados entre 2002 y 2018, cuyo contenido versaba sobre el



uso de metodologías activas en la Educación Superior y que presentaban información acerca de los diseños de curso y la adaptación de las metodologías y 13 artículos investigativos que aportaban información acerca de la enseñanza de la metodología de investigación, especialmente investigación cualitativa y estadística.

Fase de análisis de datos. La fase de procesamiento y análisis de los datos, es considerada también como el momento de la construcción teórica, en ella se llevó a cabo una reflexión consciente y sistemática en torno a los hallazgos, así como los procedimientos de triangulación múltiple, que acorde con Barroso y Agilar (2015) y Betrián et al. (2013), combina 2 o más tipos de triangulación y usa más de un nivel de análisis. Optando por el uso de la triangulación de datos para analizar los datos provenientes de los informantes clave, los documentos y la observación de la investigadora; la triangulación metodológica entre las diversas técnicas empleadas y la triangulación teórica entre las diferentes perspectivas que argumentan las categorías de análisis iniciales de la investigación. Para el tratamiento de la información se contó con el uso de los software ATLAS.ti 8. En paralelo se fue produciendo el documento informe de la investigación.

En un primer momento se incluyó la fase de análisis documental en la que se clasificaron los microcurrículos de las asignaturas y los referentes de investigación para dar lugar a las propuestas de diseños de curso usados durante la investigación y reportados en el marco teórico. Posteriormente, los artículos investigativos se sometieron a codificación en ATLAS.ti 8, para dar lugar a las categorías iniciales de análisis de la



investigación e ir depurando aquellos documentos que podían hacer parte del sustento teórico y empírico de documento de informe final.

Para el análisis de datos obtenidos en la observación, se procedió a organizar los diarios y notas de campo levantados en cada sesión, así como la consolidación de un documento por asignatura en el que se condensaba el *protocolo de observación y la nota de campo* para cada uno de los cortes en que se realizaron las observaciones y para cada grupo atendido en cada uno de los periodos observados, al final se incluye el *registro de observación de actividades educativas*, que condensa la información general de cada asignatura por asignatura. Estos documentos fueron codificados en ATLAS.ti 8. Así mismo, se subieron a este software tanto videos como audios y desgrabaciones de las entrevistas y grupos focales. Una vez realizada la codificación en el software, se procedió a crear redes de acuerdo con las categorías iniciales y emergentes, lo que permitió llevar a cabo un ejercicio de triangulación múltiple, que se describe con mayor detalle en el apartado de análisis de datos.

3.7 Operacionalización de las categorías

Se identificaron tres categorías analíticas principales cuyo aporte contribuye a responder a la pregunta de investigación y su interpretación se trianguló con el modelo teórico propuesto por Biggs (1985, 2005) las 3p *presagio-proceso-producto*. El presagio, se relaciona con las características de los estudiantes y el contexto o escenario de enseñanza; el proceso con los enfoques de aprendizaje y el producto con los resultados de aprendizaje. De acuerdo con Palazón et al. (2011), entre los factores que hacen parte



del *presagio*, se encuentran elementos relacionados con el estudiante, con la institución y el docente; de los estudiantes se contemplan sus conocimientos previos, habilidades, valores y expectativas; de la institución y el docente, la estructura de la asignatura, contenidos curriculares, metodología, evaluación y ambiente educativo. Del aprendizaje, los motivos e intenciones del estudiante como elementos fundamentales del modelo y a la consistencia entre los motivos y estrategias, se le conoce como *enfoque de aprendizaje*. Así, la primera categoría de análisis se denomina *proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Motivación de los estudiantes: esta categoría se analizó desde la perspectiva de Salvador et al. (2011), la motivación profunda o *Deep Motivation–DM* y la motivación superficial o *Superficial Motivation–SM*; la DM, da cuenta de un interés intrínseco por la tarea, la asistencia a clase con preguntas preparadas y poca preocupación por el esfuerzo que requiera; mientras que la SM, es aquella en la que se realizan acciones por cumplir con la tarea o salir de ella con el menor esfuerzo posible.

La tercera categoría, *experiencias de aprendizaje*, se abordó como síntesis abstracta e implícita que hacen parte del conocimiento de una persona, funcionando como explicaciones de los fenómenos implicados en un dominio particular del conocimiento y le permiten organizar, predecir y dar sentido al contexto, es decir, facilita la adaptación (Aparicio & Herrón, 2006). En la Tabla 7, se presentan las categorías y sus dimensiones.



Tabla 7

Resumen categorías de estudio

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa Análisis documental	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?
		Escenarios de aprendizaje	¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaban a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Observación participativa Grupo focal Entrevista	Motivación profunda o Deep Motivation – DM	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar?
		Motivación superficial o Superficial Motivation – SM	¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión: ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Relación estudiantes-docente	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?
		Desarrollo de aprendizajes	¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿qué valoración da al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas s futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Carácter de las asignaturas investigativas	¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?

Nota: categorías de estudio en relación con sus dimensiones e indicadores. Fuente: elaboración propia



3.8 Análisis de datos

Dentro de este diseño, se consideraron como unidad de análisis, los escenarios de aprendizaje, las experiencias y motivaciones de los estudiantes de Psicología asistentes/inscritos en las asignaturas de psicometría, medición y evaluación: aptitudes y competencias, medición y evaluación: actitudes y conocimientos, proyecto de investigación, electiva normas APA e investigación cualitativa haciendo hincapié en quienes han recibido estas asignaturas bajo metodologías activas. Después de realizar la inmersión en campo y la aplicación de las técnicas de recolección de datos, se obtuvo información representada en notas de campo, descripciones producto de las observaciones consignadas en el diario de campo, desgrabaciones de entrevistas y grupos focales.

Como lo señala Quintana (2006) esta información da cuenta de contenidos relacionados con significados sociales, culturales, personales, divergencias, consensos, regularidades, irregularidades, que caracterizan la dinámica subyacente al objeto de investigación. Para esta fase de construcción teórica o reflexión sistemática, se contó con el uso de los software ATLAS.ti 8. A continuación se describen los pasos empleados para el procesamiento de los datos obtenidos.

Desgrabación/Descripción. Transcripción de las notas de campo, notas mentales, protocolos de observación, protocolos de entrevistas, grupos focales.

Categorías/Codificación/Clasificación. Lectura e identificación de categorías analíticas empleando matrices de análisis y herramientas proporcionadas por el software



ATLAS.ti 8. En cada protocolo de campo y de aplicación de técnicas de recolección de datos, así como en la metodología general de la investigación, se identificaron las categorías analíticas, es decir, aquellos temas centrales que guían el interés y conducen al cumplimiento del objetivo general.

Empleando el modelo de **teoría fundada o fundamentada** (*grounded theory*) de Strauss y Corbin (2002), aplicando su cuatro formas de codificación y los métodos de muestreo teórico (identificación de casos para comprender, refinar o extender la teoría) y comparación constante (análisis simultáneo para el desarrollo de conceptos).

- a. **Codificación abierta:** se describieron los datos en unidades de significado, identificando palabras clave y frases conectoras, para identificar la saturación del dato ajustando las categorías emergentes.
- b. **Codificación teórica:** se establecieron las relaciones entre los códigos para favorecer la generación de teorías explicativas.
- c. **Codificación axial:** se identificaron las relaciones causales entre los códigos, explorando sus propiedades y variaciones.
- d. **Codificación selectiva:** se identificó y eligió la categoría principal/central/núcleo y sus relaciones con las demás categorías.

Organización/indexación. Con los datos cualitativos leídos y las categorías codificadas, se procedió a organizar la información para identificar la forma en que se relaciona y se produce, esto se puede hacer con la ayuda de memorandos, matrices de análisis, esquemas de paradigma, diagramas de codificación axial o redes.



Análisis por triangulación. Con los datos organizados y las categorías principales y secundarias establecidas, se procede a analizar la forma en que se produjo la información, a verificar la validez y confiabilidad de los datos a través de una **triangulación múltiple**, incluyendo un análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de recolección de datos (observación, entrevista, grupo focal), así mismo, se realizó triangulación de datos obtenidos en diferentes momentos, espacios y con diferentes informantes clave; de igual forma, se contrastaron los datos obtenidos durante la investigación con lo descrito previamente por otros investigadores acerca del mismo fenómeno. Este tipo de **triangulación multimétodo** se privilegia en esta investigación, debido a que tiene la capacidad de aportar mejores resultados en relación con la validez, la riqueza de interpretación de los resultados, favorece la disminución del sesgo y el aumento de fiabilidad (Aguilar & Barroso, 2015; Betrián et al., 2013).

El primer momento de **triangulación** se realizó en la fase de aprestamiento, en la que, una vez organizados y clasificados los documentos en una matriz y en concordancia con los formatos ya descritos y disponibles en anexos, se procedió a codificar y relacionar los microcurrículos de las asignaturas con los artículos investigativos que reportaban el uso de metodologías activas, emergiendo así la propuesta de diseños de curso con la que se trabajó durante la investigación en cada asignatura, y una parte del insumo de marcos referenciales, lo que se considera una **triangulación teórica** uqe se retoma posteriormente cuando se construye el capítulo de discusión de resultados, en el que se



contrastan los marcos referenciales con los hallazgos de la investigación reportados en los resultados.

El momento de **triangulación metodológica**, se establece cuando a través del software ATLAS.ti 8, se generan las codificaciones de los registros etnográficos de observación, las desgrabaciones, registros de audio y de video, de tres de las técnicas de recolección de datos empleadas (entrevistas, grupos focales, observación), cada documento fue codificado, según los procedimientos propios de la teoría fundamentada código abierto, axial, teórico, selectivo), de tal forma que se identificaron las redes de relaciones entre las categorías que emergieron de cada una de las técnicas.

La **triangulación de datos**, se da cuando la información se obtiene en diferentes momentos, espacios y con diferentes informantes, de tal forma que al realizar observación etnográfica en diferentes grupos que vieron las diferentes asignaturas con las mismas metodologías y en diferentes periodos académicos, la codificación y análisis de estos datos aporta validez al estudio y la posibilidad de mayor profundidad en el análisis, en contraste al la posibilidad de sólo estudiar un periodo académico y una asignatura. En este estudio se compararon datos obtenidos en 4 periodos académicos, 7 asignaturas y 40 grupos.

3.9 Consideraciones éticas

Los seres humanos son esenciales para la investigación en ciencias sociales y humanas, por lo tanto su participación en estudios debe ser cuidadosamente planeada y regulada, especialmente en lo que respecta a la relación con los investigadores, esta



relación debe basarse en principios como la honestidad, la confianza, y el respeto que satisfagan conceptos morales, éticos y legales dentro de esta relación, uno de los modelos en los que se basan los códigos profesionales y gubernamentales desde la década de 1950, es el Código de Nuremberg, la primera norma internacional para la investigación con participantes humanos que se fundamenta en 10 pautas, de las cuales para la presente investigación aplican aquellas que se refieren a que es absolutamente esencial que el participante otorgue consentimiento voluntario, se debe evitar lesiones, sufrimientos físico o mental, los participantes pueden abandonar la investigación con libertad (U.S. Department of Health & Human Services, 2018)

Así mismo se tuvo en cuenta los principios esenciales para la conducta ética de investigaciones con participantes humanos, que según el Informe Belmont, son el *Respeto a las personas*, la *Beneficencia* y la *Justicia*. El *Respeto a las personas*, hace referencia a que se debe tratar a los participantes como personas autónomas, en caso de que haya personas con autonomía disminuida deben tener protección adicional. En relación con el principio de *Beneficencia*, se debe evitar cualquier tipo de daño a los participantes, aumentar los beneficios y disminuir los posibles daños. El principio de *Justicia*, exige un trato adecuado e imparcial para todos los participantes en términos de responsabilidades y beneficios.

Una forma de garantizar estos principios y pautas en la investigación, es el procedimiento de consentimiento informado en el que se le proporciona la información necesaria y pertinente a los participantes para que decidan su participación voluntaria en el estudio, este procedimiento se registra en el formato de consentimiento informado que



debe contemplar al menos los siguientes aspectos fundamentales: Voluntariedad, Comprensión, Divulgación y Riesgo (U.S. Department of Health & Human Services, 2018)

La *Voluntariedad*, se refiere a que la decisión de participación o no en la investigación debe estar libre de la influencia de terceras personas. La *Comprensión*, implica que los participantes deben estar en la capacidad mental y decisiva sobre la información relacionada con la investigación para poder tomar una decisión informada sobre su participación. *Divulgación*, se relaciona con la responsabilidad que el investigador tiene sobre informacra acerca del propósito del estudio, sus riesgos, beneficios, protección de la confidencialidad, información de contacto y condiciones de la participación. El *Riesgo* se refiere a la probabilidad de ocurrencia de daños para los participantes durante la investigación o en la posterior divulgación de resultados; de acuerdo con *The National Institutes of Health -NHI-* (2018) estos riesgos pueden ser físicos, psicológicos, sociales, legales o económicos.

Como garantía de lo anterior se desarrolla el formato de consentimiento informado que se presenta en el Anexo 8. Por otra parte, en investigaciones de tipo experimental se suele someter el estudio a evaluación de comités institucionales de revisión, debido a la naturaleza de la investigación, esta no requirió evaluación por parte del comité institucional.



CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



En este capítulo se describen los hallazgos de la investigación que permiten comprender el alcance de las metodologías activas en relación con la experiencia y motivación de los estudiantes frente a su educación en las asignaturas investigativas y metodológicas que hacen parte del plan de estudios del programa de Psicología Areandina-Bogotá, aportando argumentos para responder a la pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?

El capítulo se divide en cinco apartados: los datos sociodemográficos de la población participante en el estudio; los escenarios educativos observados y diseñados con base en metodologías activas de enseñanza e identificados en las narrativas de los estudiantes en las entrevistas y grupos focales; las experiencias de aprendizaje en contraste con las metodologías usadas; la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la descripción de la experiencia en la formación investigativa y metodológica de los estudiantes.

4.1 Datos sociodemográficos

El uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas investigativas y metodológicas ha sido implementado por la investigadora desde el periodo 2016-1, sin embargo, se elige un periodo intermedio para el análisis de los datos. Durante los periodos académicos investigados -2018-1, 2018-3, 2019-1 y 2019-3- (denominaciones semestrales acogidas del calendario académico oficial de Areandina),



859 estudiantes recibieron clase de asignaturas metodológicas e investigativas bajo metodologías activas del aprendizaje, el periodo en que más estudiantes cursaron asignaturas con estas metodologías fue en 2019-3 (279 estudiantes); la asignatura con mayor población atendida en estos periodos fue *medición y evaluación: actitudes y conocimientos* (195) y la asignatura con menor población atendida en estos periodos fue *fundamentos epistemológicos de la investigación* (48 estudiantes), el resumen completo de estudiantes atendidos por asignatura y periodo, se puede apreciar en la Tabla 8.

Es importante aclarar que la cantidad de estudiantes inscritos por periodo y asignatura depende de la programación administrativa y logística del programa de acuerdo con la disponibilidad docente y el índice de rematrículas estudiantiles; sin embargo, para los estudiantes es posible durante su inscripción elegir su horario de clases e incluso docente, en caso de que haya más de uno a cargo de una misma asignatura.

Tabla 8

Cantidad de estudiantes inscritos por periodo y asignatura

ASIGNATURA	PERIODO ACADÉMICO				Total estudiantes
	2018-1	2018-3	2019-1	2019-3	
ELECTIVA:NORMAS APA	-	26	30	-	56
FUNDAMENTOS DE INVESTIGACIÓN	-	-	-	48	48
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	56	43	53	26	178
MEDICIÓN ACTITUDES	68	20	66	41	195
MEDICIÓN APTITUDES	24	42	31	82	179
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	-	40	-	31	71
PSICOMETRÍA	45	-	36	51	132
Total estudiantes	193	171	216	279	859

Nota: elaboración propia a partir de listados oficiales de estudiantes inscritos.



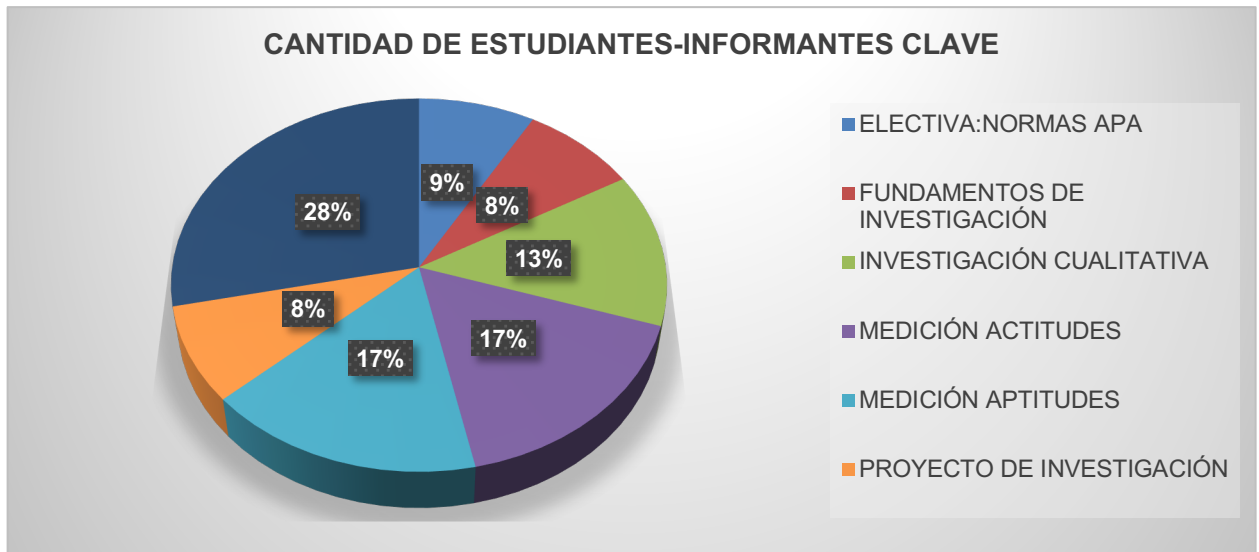
Se condujeron 5 grupos focales con 10 participantes cada uno, para un total de 50 informantes clave, así mismo se llevaron a cabo 10 entrevistas en profundidad con el objetivo de triangular los datos obtenidos en las observaciones y registros etnográficos durante la conducción de las sesiones de clase en las diferentes asignaturas. Los informantes clave, en el momento de participar en la investigación no se encontraban cursando asignaturas con la investigadora y reportaban estar en 5º, 6º, 7º y 9º semestre, habiendo cursado entre 3 y 4 de las asignaturas objeto de estudio bajo metodologías activas.

Como se puede apreciar en la figura 11, el 28% de estudiantes cursaron psicometría básica (4º semestre), es decir, 17 de ellos, un 17% (10 estudiantes), cursaron medición de aptitudes (4º semestre) y de actitudes (5º semestre), un 13%, 8 estudiantes cursaron investigación cualitativa (7º semestre), 5 estudiantes (8%) proyecto de investigación en 8º semestre y un 8%, 5 estudiantes cursaron fundamentos de investigación (5º semestre) y la electiva: normas APA que se puede inscribir desde 3º hasta 8º semestre.



Figura 11

Asignaturas cursadas por los informantes clave



Nota: la gráfica describe el porcentaje de estudiantes que cursaron asignaturas investigativas y metodológicas bajo metodologías activas y que participaron en entrevistas y en grupos focales.

Fuente: elaboración propia.

La caracterización de los estudiantes de Psicología en general, muestra una población que se enmarca dentro del ciclo vital de juventud y adultez, en su mayoría, pertenecen al grupo de adultos jóvenes, por lo cual el nivel de actividad es alto, centrado en la búsqueda del establecimiento de una vida independiente de su hogar de origen, aunque es común que muchos de estos adultos jóvenes compartan aún su lugar de vivienda con los padres o familia extensa, con el objetivo de manejar el sostenimiento económico y en ocasiones tener apoyo en el cuidado de los hijos; aunque la independencia psicológica y social, es más marcada y notoria, la socialización es amplia y selectiva, pues cuentan con el entorno laboral, el académico, sus familias, amigos y



conocidos del barrio, aún así, la vida social, la diversión, es postergada o disminuida para cumplir con los compromisos académicos.

Es clara la elección de su camino, es decir, la mayoría de ellos estudia por gusto, vocación o interés, han elegido su carrera, más allá de lo que otros esperan de ellos, o de su trabajo actual. La conducta de fijación de metas es clara, y parece tener un momento prolífico en esta población, llevándolos a comprometerse de una manera fuerte, incluso llevándolos a postergar pequeñas actividades que les representarían un placer inmediato que otrora no se habría dejado de lado.

En lo que respecta a la percepción de los estudiantes sobre el **escenario de aprendizaje**, la mayoría de los estudiantes la describen la metodología empleada en las diferentes asignaturas cursadas, como participativa; la valoración que los estudiantes hacen de su experiencia en las asignaturas con respecto a la metodología empleada, incluye descriptores como interesante y muy interesante, solo dos estudiantes valoran la metodología como nada interesante. En lo que respecta a la valoración que los estudiantes hacen de su experiencia en las asignaturas en relación con el aprendizaje adquirido, lo consideran como enriquecedor, solo dos estudiantes consideran que el aprendizaje adquirido fue pobre. Respecto a la mejor forma para enseñar estas asignaturas, los informantes señalan que la enseñanza teórico-práctica debería ser la más utilizada, otros relacionan como la mejor forma, la teórico-participativa y una baja proporción, considera que la mejor forma debería ser completamente práctica.

Lo anterior se relaciona con las experiencias de aprendizaje de los estudiantes que emerge como categoría central de la investigación y responde a elementos como el



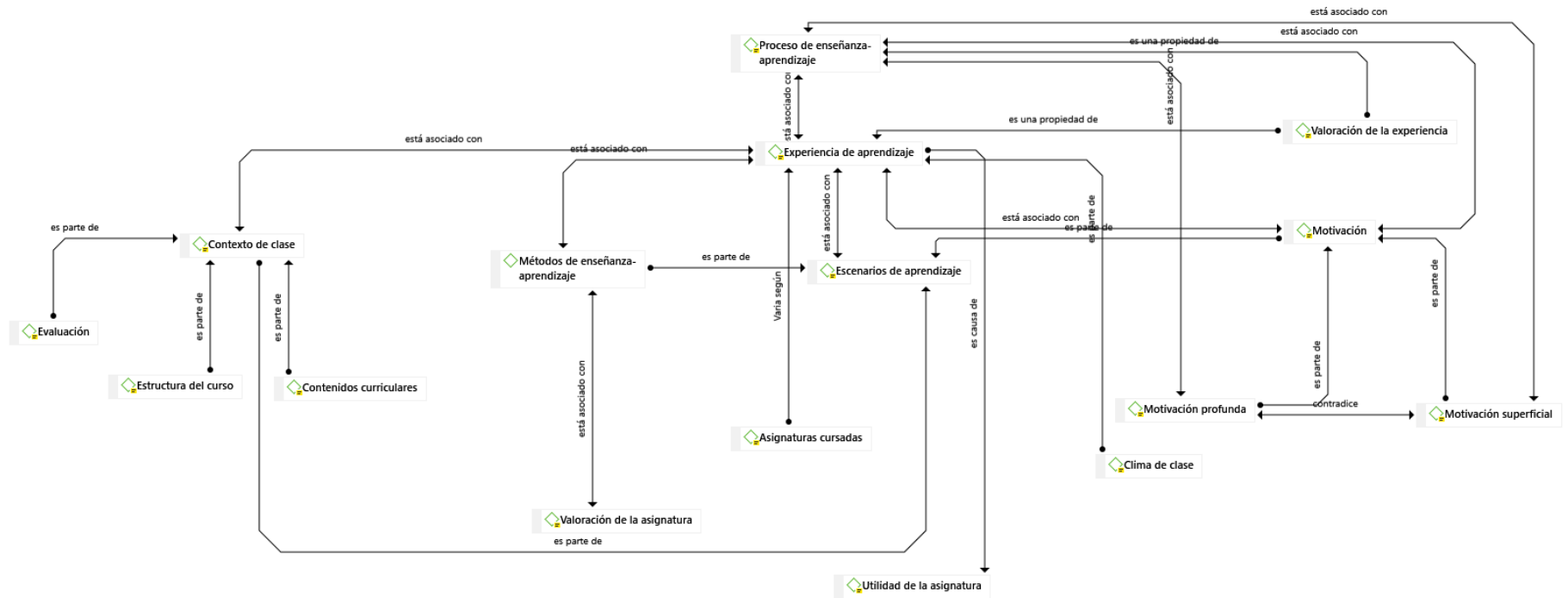
proceso de enseñanza-aprendizaje, los escenarios de aprendizaje, el contexto de clase, la utilidad de la asignatura, los métodos de enseñanza y la motivación, categorías que se identifican dentro de los datos encontrados tanto en el estudio etnográfico (observación participativa) como en las técnicas de entrevista, grupo focal y revisión documental. El esquema de la Figura 12., muestra las relaciones establecidas entre las categorías mencionadas y sus subcategorías, cuyo entramado se describe en profundidad en los siguientes apartados.

La valoración de la experiencia de aprendizaje como propiedad de la categoría principal se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como el interjuego de acciones -del docente y de los estudiantes-, actividades y productos derivados de ello. El contexto de clase asociado con las experiencias, se compone de elementos como los contenidos curriculares, la estructura del curso o asignatura y el sistema de evaluación, los métodos de enseñanza inciden directamente en la valoración que de las asignaturas, tienen los estudiantes y finalmente se identifican indicadores claros de motivación profunda y de motivación superficial.



Figura 12

Redes de análisis de categorías y relaciones



Nota: la gráfica representa las categorías principales emergentes con sus subcategorías. Fuente: elaboración propia en software Atlas.ti 8.



4.2 Escenarios educativos

Teniendo en cuenta los escenarios físicos determinados por la infraestructura de Areandina (ver Figura 13), se describe a continuación la configuración tanto de escenarios físicos como de escenarios funcionales extendidos en los que se construyen las experiencias educativas de los estudiantes. Esta descripción se realiza a partir de la observación llevada a cabo durante las clases en los cuatro periodos académicos estudiados y de los registros de notas de campo, así mismo se tienen en cuenta algunas de las valoraciones y comentarios de los estudiantes en las entrevistas y grupos focales.

Figura 13

Sedes Areandina Bogotá, escenarios físicos



Nota: distribución y ubicación de las sedes físicas de Areandina Bogotá. Fuente: Areandina (2018)



Durante los periodos analizados, se llevaron a cabo clases en espacios físicos de las sedes A, B, C, D, I, R, O, U. Las sesiones por lo general se llevan a cabo en las aulas asignadas por el sistema, algunas de estas sedes por su tipo de mobiliario, distribución y modernidad tienen preferencia entre estudiantes y docentes. Las aulas de la sede A, son consideradas como las más cómodas debido a que es un edificio relativamente nuevo, con equipos modernos, espacios más iluminados, distribución y accesibilidad, en esta misma sede se encuentra ubicado el laboratorio de Psicología, el ágora, un espacio abierto con plantas, cojines, sonido y pantallas inteligentes, así como una terraza abierta con grama sintética, espacios que también acogieron algunas de las sesiones de clase de varias de las asignaturas objeto de la investigación, las interacciones durante estas fueron más activas y según los estudiantes, divertidas y fáciles de recordar, así como los contenidos trabajados, según reporte en entrevistas y grupos focales.

En el laboratorio de Psicología (sexto piso - sede A) se encuentra la cámara de Gesell, se conducen las sesiones de práctica para asignaturas como psicometría básica, medición y evaluación de aptitudes y competencias, medición y evaluación de actitudes y conocimientos, en el ágora y plazoletas aledañas al primer y séptimo piso de la sede A, se llevaron a cabo sesiones de trabajo de asignaturas como electiva: normas APA y proyecto de investigación, haciendo uso de la sala de sistemas para la exploración de recursos bibliográficos como bases de datos, sesiones que fueron recordadas por los estudiantes tanto en las entrevistas como en los grupos focales como valiosas, importantes y que se deberían desarrollar con mayor frecuencia y desde el inicio de la carrera.



La sede B, además de ser la sede administrativa del programa, comparte instalaciones con la biblioteca y la ludoteca, espacios nuevos, abiertos, con tecnología de avanzada en los que se condujeron sesiones de clase de asignaturas como fundamentos epistemológicos de la investigación, proyecto de investigación, medición y evaluación de aptitudes, electiva: normas APA. De acuerdo con lo observado y el reporte de los estudiantes, tanto estos espacios como las actividades llevadas a cabo allí son altamente satisfactorios, motivantes y facilitan la recordación de los temas trabajados, por la novedad de las pantallas y otros recursos tecnológicos y lúdicos, las actividades experienciales y la posibilidad de construcción colectiva de murales en las paredes de la ludoteca, así como el fácil acceso al material de la biblioteca y su sala de cine.

Otros escenarios físicos significativos, fueron las áreas comunes (jardines y plazoletas) de la sede R en las que se llevaron a cabo actividades experienciales en la asignatura de medición y evaluación de aptitudes y competencias y de la electiva: normas APA, por el contrario, las aulas de estas sedes se perciben, pequeñas, incómodas, ruidosas y de difícil adaptación para el trabajo colaborativo y en plenaria. Durante las observaciones, se percibe a los estudiantes incómodos esforzándose por prestar atención y participar, aunque en general adaptaban los espacios a las actividades propuestas y sus necesidades, sin embargo, la ventilación y la escasa iluminación natural son factores que generan incomodidad.

En lo que respecta a la sede C, durante estos periodos, tuvo funcionamiento allí la sala de sistemas del laboratorio de Psicología, en donde se llevaron a cabo las prácticas de asignaturas como medición y evaluación de actitudes, psicometría básica, electiva:



normas APA y proyecto de investigación; la exploración de recursos bibliográficos digitales y software especializados es de alto interés y motivación para los estudiantes. Mientras que, las aulas de esta sede, por su tamaño, iluminación, ventilación, distribución y mobiliario poco moderno, representan poco agrado y en general incomodidad, lo que era poco favorable, en especial para los estudiantes de la jornada nocturna quienes al llegar con el cansancio acumulado del día, encontraban un ambiente poco favorable para mantener su atención y disposición. Esto es coherente con lo afirmado por Faize, et al. (2018), que señala la importancia de la disponibilidad y uso de los recursos para la investigación como los equipos de laboratorio, literatura e infraestructura.

Las aulas de la sede I, tampoco representan un ambiente favorable para el desarrollo de trabajo colaborativo ni en plenaria, debido a la distribución de sus espacios y la escasez de ventilación, aunque las aulas cuentan con ventiladores, estos generan incomodidad por el ruido, el viento y polvo que despiden, la sede no cuenta con áreas comunes diferentes a estrechos pasillos para el tránsito y pequeños mezanines con dos o tres sillas cada uno; de igual forma la sede O, que además de la distancia de las otras sedes, cuenta con aulas estrechas, saturadas de sillas e incluso con columnas en mitad del espacio que dificultan la comunicación visual, son dos de la sedes consideradas como ambientes poco favorables para el desarrollo de las clases y en las que durante la observación, se identificó la dificultad de concentración y disposición por parte de los estudiantes durante algunas de las sesiones de clase.

Finalmente, la sede U, una sede de recientes adaptaciones, cuenta con aulas amplias, con mobiliario nuevo que facilita el trabajo colaborativo, la reorganización del



espacio de acuerdo con las características de las actividades y las necesidades de los estudiantes, estas aulas, conocidas como las aulas de posgrados fueron inauguradas en el año 2018, en esta sede también se encuentran espacios abiertos en cemento o con grama sintética, espacios en los que se condujeron sesiones de las asignaturas de psicometría básica y medición de aptitudes, en las que constantemente los estudiantes de jornada nocturna solicitaban que se llevaran a cabo las actividades experienciales en exteriores, siendo sesiones de alta significación para ellos, lo que refieren en las entrevistas y grupos focales, les facilita recordar los contenidos abordados.

En la mayoría de las sedes, el docente al ingresar, solicita apertura del aula a los guardas de seguridad, por lo que se debe esperar en los pasillos o plazoletas aledañas, generalmente esto propicia un encuentro previo de los estudiantes y la docente, extendiendo los escenarios de aprendizaje más allá de los horarios y espacios contenidos en el aula. Durante estos encuentros, se dan de manera espontánea y generalmente incitada por los estudiantes, conversaciones *informales* que circundan por diversos temas incluyendo aspectos presentes en la agenda mediática, inquietudes e intereses de los estudiantes relacionados con temas pasados o actuales abordados en la asignatura. Sobre temáticas de agenda mediática, los estudiantes no solo expresan su opinión sino que buscan orientación sobre cómo pueden relacionarlo con su formación, los conocimientos adquiridos y su papel como futuros profesionales.

Cuando plantean conversaciones relacionadas con los temas de la asignatura, suelen presentar inquietudes, aspectos que les molestaron, les parecieron difíciles, poco interesantes o curiosos, posturas que difícilmente se vuelven a escuchar cuando los



temas se abordan en la sesión de clase en plenaria. Este tipo de conversaciones y encuentros también suele darse cuando las sesiones de clase terminan y estudiantes y docente caminan juntos de una sede a otra, sin embargo, a diferencia de las temáticas abordadas en la espera de apertura del aula, en estos recorridos, las conversaciones se centran en análisis y críticas sobre lo trabajado en la sesión de clase, las acciones y productos generados por ellos y sus compañeros, así como la solicitud de recomendaciones para mejorar o para abordar las temáticas, casos y proyectos de manera más pertinente y competente.

De esta forma, el contexto de clase también hace parte de la configuración de estos escenarios educativos y de aprendizaje, las sesiones de clase están organizadas en tres grandes momentos. El primero de ellos, da inicio con un saludo y la contextualización del tema programado para la semana, contextualización que en ocasiones parte de las preguntas y aportes de los estudiantes sobre el tema, la elaboración colaborativa de esquemas en la pizarra por parte de todos los estudiantes, en otras sesiones la contextualización se da en subgrupos para luego hacer una puesta en común cuyas palabras y preguntas clave son consignadas en el tablero y retomadas por la docente para profundizar o aclarar elementos fundamentales. El segundo momento está dado por actividades y talleres en los que los estudiantes se reúnen en pequeños grupos de trabajo, generalmente sus grupos naturales organizados por afinidad, en actividades específicas, los grupos son conformados asarozamente por la docente. En el tercer momento, los estudiantes hacen entrega de sus productos a la docente para su posterior realimentación o una puesta en común, según la actividad programada.



Teniendo en cuenta que una parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje se relaciona con los escenarios y que estos se componen de contenidos curriculares, estructura de curso, métodos de enseñanza, métodos de evaluación y clima de la clase. Como producto del análisis documental realizado a los microcurrículos de cada asignatura se individualizan elementos esenciales como las competencias asociadas, los elementos de competencia, los criterios de realización, los resultados de aprendizaje y los contenidos, así mismo, a partir del análisis documental realizado a los *papers* sobre el uso de metodologías activas en la Educación Superior, se identifican métodos y actividades exitosas que se reportan con resultados satisfactorios en las investigaciones; a partir de la triangulación entre estos documentos surge la propuesta de diseño de curso para cada asignatura, como se muestra a continuación.

Psicometría Básica. La asignatura de tipo teórico práctica responde al núcleo problémico de comprensión de variables psicológicas, de acuerdo con sus características curriculares el diseño de este curso se basó en metodologías de aula invertida, aprendizaje cooperativo, juego de roles y aprendizaje basado en el servicio, esta última especialmente aplicada para trabajar los contenidos relacionados con el uso ético de las herramientas de medición psicométrica. En la Figura 14., se presenta el diseño de curso trabajado con base en metodologías activas.



Figura 14

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas para psicometría

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: comprensión de variables psicológicas			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Realiza procedimientos de medición y evaluación de variables psicológicas, a través del diseño, aplicación y análisis de los resultados de instrumentos para orientar la toma de decisiones en los distintos campos aplicados.			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Construye los elementos principales que dan cuenta del proceso de elaboración aplicación y análisis de resultados de una prueba psicológica. Utiliza la información obtenida por medio de la observación, la entrevista, para identificar la mejor herramienta de evaluación con el objetivo de analizar las variables psicológicas. Establece objetivos y prioridades de evaluación para dar respuesta a las necesidades de un contexto.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Elabora informes de Medición y Evaluación, que permiten orientar procesos de toma de decisiones pertinentes para el acompañamiento psicológico. Toma decisiones apropiadas teniendo como fundamento el análisis de resultados de evaluaciones e instrumentos aplicados en individuos y grupos humanos específicos.			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Construye y aplica instrumentos de medición y evaluación tomando en consideración las diferentes variables sociales, garantizando las propiedades psicométricas de los instrumentos. Comprende la pertinencia de las teorías de los test en la construcción de instrumentos validos y confiables para la medición de variables psicométricas. Aplica procedimientos técnicos para garantizar las propiedades de validez y confiabilidad en el desarrollo, aplicación y corrección del material psicométrico. Discierne los objetivos de la medición para elegir instrumentos pertinentes, que garanticen un abordaje efectivo de las realidades.			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Historia, ética y conceptos básicos	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Time line Capítulo serie Los Simpson Elaboración, publicación y discusión de Memes Debate analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender, analizar y discutir los conceptos básicos de la psicometría. • Aplicar adecuadamente los conceptos y principios de la psicometría en la medición de atributos psicológicos. • Reconocer los principales dilemas que enfrenta la psicometría en la actualidad. • Comprender la diferencia entre las pruebas y su fundamentación teórica. • Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones a partir de la aplicación de material psicométrico. • Discernir, decidir, aplicar, calificar e interpretar bajo criterios éticos, las diferentes pruebas vistas en el curso. • Reconocer la relevancia del uso del material psicométrico como herramienta de apoyo en los procesos liderados por el psicólogo en diferentes ámbitos de trabajo.
Teoría de la medida	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Taller colaborativo	
Pruebas psicométricas	Aprendizaje basado en el servicio Juego de roles	Prácticas de laboratorio Esquemas colaborativos de clasificación de pruebas	
Teoría Clásica de los Test	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Taller colaborativo	
Teoría de Respuesta al Ítem	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Taller colaborativo	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2016. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Medición y evaluación: aptitudes y competencias. Asignatura de carácter teórico-práctico cuyas características curriculares buscan complementariedad con asignaturas como psicometría básica, medición y evaluación: actitudes y conocimientos, por lo que las metodologías activas elegidas para el diseño de este curso fueron aula invertida, aprendizaje cooperativo, juego de roles, aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en casos. En la Figura 15., se resume el diseño de curso para la asignatura en términos de las competencias asociadas, los elementos de competencia, criterios de realización, resultados de aprendizaje, sus contenidos y componentes evaluativos.



Figura 15

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas medición aptitudes

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: comprensión de variables psicológicas			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Realiza procedimientos de medición y evaluación de variables psicológicas, a través del diseño, aplicación y análisis de los resultados de instrumentos para orientar la toma de decisiones en los distintos campos aplicados. Usa de manera adecuada tecnologías emergentes para potenciar la aplicación de los conocimientos disciplinares construidos, de manera responsable y comprendiendo las nuevas dinámicas de interacción social.			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Analiza los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para medir y evaluar variables psicológicas individuales o grupales desde diversos contextos. Conoce los objetivos de la medición, para elegir instrumentos pertinentes que garanticen un abordaje efectivo de las realidades. Realiza la evaluación y medición de variables psicológicas de acuerdo a los diferentes campos de la psicología. Aplica, califica e interpreta instrumentos psicológicos de medición y evaluación de: aptitudes, competencias, selección de personal, orientación vocacional, diagnóstico clínico. Elabora informes escritos de evaluación de diferentes variables psicológicas.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Analiza grupos sociales, teniendo en cuenta las diferencias sociodemográficas, culturales, económicas, políticas y religiosas para la construcción y aplicación de instrumentos de medición y evaluación. Construye y valida instrumentos psicométricos con el propósito de evaluar atributos psicológicos en individuos y grupos humanos específicos. Toma decisiones apropiadas teniendo como fundamento el análisis de resultados de evaluaciones e instrumentos aplicados en individuos y grupos humanos específicos. Utiliza herramientas de software y ayudas tecnológicas para obtención, organización, interpretación y difusión de datos relacionados con procesos investigativos aplicados.			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Construye y aplica instrumentos de medición y evaluación tomando en consideración las diferentes variables sociales, garantizando las propiedades psicométricas de los instrumentos. Aplica procedimientos técnicos para garantizar las propiedades de validez y confiabilidad en el desarrollo, aplicación y corrección del material psicométrico. Discierne los objetivos de la medición para elegir instrumentos pertinentes, que garanticen un abordaje efectivo de las realidades. Realiza aplicaciones prácticas a partir del uso de software especializado en procesos investigativos relacionados con el campo disciplinar			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Historia, ética y conceptos básicos	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Documental histórico Elaboración, publicación y discusión de Memes Debate analítico	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante reconoce las diferentes definiciones del concepto de inteligencia a lo largo de la historia de estudio del concepto. Identifica el cambio en la forma de estudio del concepto de inteligencia y el impacto de la psicología en el estudio de esta. El estudiante comprende el concepto de inteligencia trabajado en las diferentes pruebas. El estudiante comprende la diferencia entre las pruebas y su fundamentación teórica. Aplica y analiza las diferentes pruebas relacionadas a inteligencia vistas en el curso. El estudiante comprende el concepto de aptitudes trabajado en las diferentes pruebas. El estudiante comprende la diferencia entre las pruebas y su fundamentación teórica. Aplica, califica e interpreta las diferentes pruebas relacionadas al concepto de aptitud vistas en el curso. El estudiante reconoce la relevancia del uso del material psicométrico como herramienta de apoyo en los procesos liderados por el psicólogo en diferentes ámbitos de trabajo.
Evaluación de la inteligencia	Aprendizaje basado en problemas	Encuentro de autores	
Evaluación de aptitudes y competencias	Aprendizaje basado en el servicio Juego de roles	Prácticas de laboratorio	
Pruebas de uso extendido	Aula invertida Aprendizaje basado en casos	Prácticas de laboratorio	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2016. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Medición y evaluación: actitudes y conocimientos. La asignatura de medición y evaluación: actitudes y conocimientos es de carácter teórico-práctico y se ejecuta principalmente basada en el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula -PPA- que consisten en la construcción de un instrumentos de medición de actitudes, por lo cual las metodologías privilegiadas en esta asignatura son: el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en el error, aula invertida y aprendizaje combinado. En la Figura 16., se presenta el diseño de curso trabajado con base en dichas metodologías.



Figura 16

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas medición actitudes

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: comprensión de variables psicológicas			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Realiza procedimientos de medición y evaluación de variables psicológicas, a través del diseño, aplicación y análisis de los resultados de instrumentos para orientar la toma de decisiones en los distintos campos aplicados. Usa de manera adecuada tecnologías emergentes para potenciar la aplicación de los conocimientos disciplinares construidos, de manera responsable y comprendiendo las nuevas dinámicas de interacción social.			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Construye y aplica instrumentos de medición y evaluación de actitudes tomando en consideración las diferentes variables sociales. Desarrolla informes psicológicos de evaluación de la personalidad eficientes y pertinente. Utiliza los resultados de las evaluaciones de personalidad adecuadamente, relacionando lo encontrado con la teoría.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Analiza grupos sociales, teniendo en cuenta las diferencias sociodemográficas, culturales, económicas, políticas y religiosas para la construcción y aplicación de instrumentos de medición y evaluación. Construye y valida instrumentos psicométricos con el propósito de evaluar atributos psicológicos en individuos y grupos humanos específicos. Toma decisiones apropiadas teniendo como fundamento el análisis de resultados de evaluaciones e instrumentos aplicados en individuos y grupos humanos específicos. Utiliza herramientas de software y ayudas tecnológicas para obtención, organización, interpretación y difusión de datos relacionados con procesos investigativos aplicados..			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Construye y aplica instrumentos de medición y evaluación tomando en consideración las diferentes variables sociales, garantizando las propiedades psicométricas de los instrumentos. Aplica procedimientos técnicos para garantizar las propiedades de validez y confiabilidad en el desarrollo, aplicación y corrección del material psicométrico. Discierne los objetivos de la medición para elegir instrumentos pertinentes, que garanticen un abordaje efectivo de las realidades. Realiza aplicaciones prácticas a partir del uso de software especializado en procesos investigativos relacionados con el campo disciplinar			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Medición de actitudes	Aula invertida Aprendizaje basado en el error	Taller colaborativo Juegos con escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar adecuadamente los conceptos y principios de la medición de actitudes y conocimientos. • Reconocer los principales dilemas que enfrenta la medición psicológica en la actualidad. • Comprender la diferencia entre los instrumentos y su fundamentación estadística. • Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones a partir de la aplicación de instrumentos de medición. • Discernir, decidir, construir y validar instrumentos de medición psicométrica bajo criterios éticos y técnicos vistos en el curso. • Reconocer la relevancia del uso de los instrumentos de medición como herramientas de apoyo en los procesos liderados por el psicólogo en diferentes ámbitos de trabajo.
Diseño de prueba de actitudes	Aprendizaje basado en proyectos	PPA – construcción y validación de instrumento	
Análisis estadístico de las pruebas	Aprendizaje combinado	Prácticas de laboratorio Uso de software para análisis estadístico	
Medición de conocimientos	Aula invertida Aprendizaje basado en el error	Evaluación de conocimientos desarrollada por los estudiantes para su propia evaluación de final de curso	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2016. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Fundamentos epistemológicos de la investigación. Asignatura de carácter teórico que busca responder al núcleo línea de fundamentación: procesos psicológicos de orden superior para la exploración de los fundamentos de la investigación basándose en el modelo de PPA para el planteamiento de una propuesta de investigación disciplinar, se apoya en metodologías activas como aula invertida, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en casos, aprendizaje combinado y aprendizaje basado en la investigación, en la Figura 17., se describe el diseño de curso.



Figura 17

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas fundamentos de investigación

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: procesos psicológicos de orden superior			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Aplica elementos técnicos y metodológicos propios de la investigación en Ciencias Sociales para la formulación, construcción, ejecución y evaluación de proyectos. Plantea propuestas de aplicación de su área disciplinar de estudio desde perspectivas teóricas sólidas, hacia estrategias metódicas innovadoras que le permitan identificar necesidades, establecer acciones y generar aplicaciones para la solución de problemas de forma no convencional, demostrando su capacidad creativa e innovadora, representativa del estudiante Areandino			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Comprende conceptos fundamentales de la epistemología y metodología de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Entiende el uso de elementos técnicos y metodológicos de la investigación para planear, ejecutar y evaluar proyectos de investigación. Desarrolla propuestas investigativas coherentes, en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos, al tiempo que, innovadoras y situadas en el dominio disciplinar. Usa el saber práctico de manera contextual, creativa e innovadora para llevar a cabo procesos de transferencia del conocimiento generando solución a problemáticas biopsicosociales. Identifica rutas de construcción de conocimiento que van de la disciplina psicológica a diálogos interdisciplinarios con sentido para ampliar las matrices de comprensión de los fenómenos biopsicosociales. Reconoce la importancia de una práctica investigativa ética en la investigación psicológica.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Comprende métodos y técnicas investigativas en ciencias sociales, de acuerdo con su fundamentación epistemológica. Propone estrategias novedosas encaminadas a procesos de preventivos, atención y seguimiento, sobre casos hipotéticos y reales, en los que aplica los conceptos, teorías y demás procesos relacionados con su área disciplinar.			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Establece relaciones de correspondencia entre técnicas, diseños metodológicos y las posturas epistemológicas que las sustentan. Argumenta de manera coherente propuestas de investigación, pertinentes socialmente y desarrolladas en el aula. Crea planes innovadores de intervención dentro de un esquema salutogénico, para la solución de diversas necesidades sociales e individuales, en diferentes áreas de su conocimiento disciplinar.			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Ética en la investigación y conocimiento	Aula invertida	Taller colaborativo Debate analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender, analizar, discutir y aplicar los conceptos básicos de la investigación. • Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones metodológicas en el planteamiento de la investigación. • Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones a partir de los resultados de la investigación. • Conocer, comprender, analizar, discutir y aplicar los conceptos básicos de la epistemología de investigación. • Aplicar adecuadamente los conceptos y principios de la investigación • Comprender la diferencia entre tipos, enfoques y paradigmas de investigación y su coherencia en la fundamentación de una propuesta investigativa. • Reconocer la relevancia del uso de la investigación en el ejercicio profesional.
Investigación científica	Aprendizaje cooperativo	Podcast RA análisis y propuesta de investigación Debate analítico	
	Aprendizaje basado en casos		
Filosofía y epistemología de la investigación	Aula invertida	Video Les Luthiers TikTok filosófico	
	Aprendizaje combinado	PPA planteamiento y argumentación de una propuesta de investigación	
Diseño de la investigación	Aula invertida		
	Aprendizaje basado en la investigación		

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2019. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Investigación cualitativa. Asignatura de carácter teórico correspondiente a la línea de fundamentación: medición y evaluación de variables psicológicas orientada a la construcción de una propuesta investigativa de corte cualitativo a partir de un proyecto de PPA, por lo cual se fundamenta en las metodologías de aula invertida, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en en servicio, aprendizaje combinado y aprendizaje basado en proyectos, la Figura 18., resume el diseño de curso trabajado con base en metodologías activas.



Figura 18

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas investigación cualitativa

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: Medición y evaluación de variables psicológicas			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Diseña e implementa estrategias para abordar problemáticas sociales, desde una perspectiva investigativa, innovadora e interdisciplinar, sustentando epistemológica, teórica y metodológicamente la comprensión de las realidades y los fenómenos sociales. Plantea propuestas de aplicación de su área disciplinar de estudio desde perspectivas teóricas sólidas, hacia estrategias metódicas innovadoras que le permitan identificar necesidades, establecer acciones y generar aplicaciones para la solución de problemas de forma no convencional, demostrando su capacidad creativa e innovadora, representativa del estudiante Areandino			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Desarrolla el trabajo de campo del proyecto bajo el diseño metodológico propuesto, siendo riguroso en el uso de técnicas de recolección de la información para procesar la información a través de herramientas de tratamiento de datos apropiadas y seleccionadas de acuerdo a los requerimientos, así realizar los análisis pertinentes, dando respuesta a las problemáticas formuladas. Identifica y reconoce problemáticas significativas que reponen a las necesidades del contexto psicosocial, desde los diversos campos aplicados de la psicología y a través de la investigación científica, proponer la aproximación y abordaje del objeto de estudio			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Comprende los conceptos, las técnicas y las metodologías relacionadas con la innovación, el desarrollo y la generación de conocimiento en ciencias sociales. Construye textos académico-científicos y discursos verbales estructurados y coherentes con las posturas epistemológicas y teóricas, el contexto y las necesidades del entorno social. Propone estrategias novedosas encaminadas a procesos de preventivos, atención y seguimiento, sobre casos hipotéticos y reales, en los que aplica los conceptos, teorías y demás procesos relacionados con su área disciplinar.			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Elabora proyectos de innovación, ciencia y tecnología, pertinentes con las necesidades del contexto social. Trabaja en equipo con profesionales en formación de otras disciplinas y áreas del conocimiento. Construye discursos científicos de manera coherente, pertinente y contextualizada con el entorno, teniendo en cuenta la aplicación de las normas pertinentes. Implementa herramientas tecnológicas y de innovación social para dar respuesta a diversas necesidades sociales. Relaciona los aprendizajes obtenidos a través de actividades con individuos, grupos y comunidades, sistematizando las experiencias en proyectos de investigación de las áreas transversales, disciplinares y profesionales. Crea planes innovadores de intervención dentro de un esquema salutogénico, para la solución de diversas necesidades sociales e individuales, en diferentes áreas de su conocimiento disciplinar.			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
La investigación cualitativa	Aula invertida	Taller colaborativo Debate analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender, analizar, discutir y aplicar los conceptos básicos de la investigación cualitativa. • Comprender la diferencia entre las técnicas de investigación y su fundamentación teórica. • Discernir, decidir, aplicar, calificar e interpretar bajo criterios éticos las diferentes técnicas vistas en el curso. • Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones a partir de los resultados de la investigación • Reconocer la relevancia del uso de la metodología cualitativa como herramienta de apoyo al desarrollo disciplinar y la comprensión de la realidad social.
Enfoques y métodos	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en servicio	PPA planteamiento y argumentación de una propuesta de investigación	
Técnicas de recolección de datos	Aula invertida	Aplicación y análisis de técnicas de recolección de datos	
Análisis de datos e informes de investigación	Aprendizaje combinado Aprendizaje basado en proyectos	Simulación y juego de roles PPA planteamiento y argumentación de una propuesta de investigación	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2016. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Proyecto de investigación. La asignatura de proyecto de investigación es de carácter teórico en la que se desarrolla un proyecto de investigación como proyecto PPA, orientado a constituirse como opción de grado para aquellos estudiantes que elijan la opción de grado de trabajo de investigación dirigido o semillero de investigación, de tal forma que las metodologías empleadas son: aula invertida, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos. En la Figura 19., se describe el diseño de curso trabajado con base en metodologías activas.



Figura 19

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas proyecto de investigación

NÚCLEO PROBLÉMICO PROFESIONALIZACIÓN			
¿De qué manera la psicología lleva a cabo procesos de evaluación, diagnóstico e intervención a las problemáticas psicosociales en los diferentes campos aplicados de la psicología en Colombia? Línea de fundamentación: Prácticas profesionales I			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Diseña e implementa estrategias para abordar problemáticas sociales, desde una perspectiva investigativa, innovadora e interdisciplinar, sustentando epistemológica, teórica y metodológicamente la comprensión de las realidades y los fenómenos sociales. Plantea propuestas de aplicación de su área disciplinar de estudio desde perspectivas teóricas sólidas, hacia estrategias metódicas innovadoras que le permitan identificar necesidades, establecer acciones y generar aplicaciones para la solución de problemas de forma no convencional, demostrando su capacidad creativa e innovadora, representativa del estudiante Areandino			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Aplica estrategias comunicativas para conocer o colaborarle a una persona con discapacidad auditiva en una situación real como, orientarle o auxiliarle. Usa el saber práctico de manera contextual, creativa e innovadora para llevar a cabo procesos de transferencia del conocimiento generando solución a problemáticas biopsicosociales.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Comprende los conceptos, las técnicas y las metodologías relacionadas con la innovación, el desarrollo y la generación de conocimiento en ciencias sociales. Construye textos académico-científicos y discursos verbales estructurados y coherentes con las posturas epistemológicas y teóricas, el contexto y las necesidades del entorno social. Propone estrategias novedosas encaminadas a procesos de preventivos, atención y seguimiento, sobre casos hipotéticos y reales, en los que aplica los conceptos, teorías y demás procesos relacionados con su área disciplinar..			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Elabora proyectos de innovación, ciencia y tecnología, pertinentes con las necesidades del contexto social. Trabaja en equipo con profesionales en formación de otras disciplinas y áreas del conocimiento. Construye discursos científicos de manera coherente, pertinente y contextualizada con el entorno, teniendo en cuenta la aplicación de las normas pertinentes. Implementa herramientas tecnológicas y de innovación social para dar respuesta a diversas necesidades sociales. Relaciona los aprendizajes obtenidos a través de actividades con individuos, grupos y comunidades, sistematizando las experiencias en proyectos de investigación de las áreas transversales, disciplinares y profesionales. Crea planes innovadores de intervención dentro de un esquema salutogénico, para la solución de diversas necesidades sociales e individuales, en diferentes áreas de su conocimiento disciplinar.			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Generalidades de la investigación	Aula invertida Aprendizaje cooperativo	Taller colaborativo Debate analítico	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los conceptos, las técnicas y las metodologías relacionadas con la innovación, el desarrollo y la generación de conocimiento en el área de psicología, con el propósito de dimensionar su aplicación e impacto en el entorno. Genera habilidades comunicativas teniendo en cuenta la construcción de discursos estructurados y coherentes, apropiados con las posturas conceptuales y teóricas, el contexto y las necesidades del entorno social. Construye textos académicos y científicos, basados en fuentes de información válida, asumiendo posturas críticas y reflexivas que contribuyan al desarrollo de habilidades para la argumentación y proposición de ideas. Analiza de manera reflexiva el contexto y los entornos académicos y sociales de las diversas situaciones problemáticas, relacionadas con los campos aplicados y básicos de la Psicología, planteando, de manera propositiva, alternativas de solución a dichas situaciones
Diseño de anteproyecto	Aprendizaje basado en proyectos	PPA planteamiento y argumentación de una propuesta de investigación Canción problema de investigación	
Marco teórico y metodología	Aprendizaje basado en proyectos	PPA talleres colaborativos Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos	
Análisis de datos e informes de investigación	Aprendizaje basado en proyectos	PPA talleres colaborativos Tutorías análisis de datos	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2017. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Electiva: normas APA. Asignatura electiva que puede ser inscrita desde tercer semestre en adelante, concebida desde sus inicios como una asignatura experiencial, basó su estructura en metodologías como: aula invertida, aprendizaje combinado, escape room, aprendizaje basado en equipos, aprendizaje basado en el error y aprendizaje cooperativo. En la Figura 20., se resume la asignatura en términos de las competencias asociadas, los elementos de competencia, criterios de realización, resultados de aprendizaje, sus contenidos y el diseño de curso trabajado con base en metodologías activas.



Figura 20

Vinculación entre el contenido curricular y el diseño de curso basado en metodologías activas electiva normas APA

NÚCLEO PROBLÉMICO CONSOLIDACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA			
¿Cuáles son los procedimientos metodológicos y técnicos que usa la psicología para dar respuesta a las problemáticas asociadas con variables psicológicas individuales y grupales en diversos contextos? Línea de fundamentación: Comprensión de variables psicológicas			
UNIDAD DE COMPETENCIA ASOCIADA			
Expresa asertivamente construcciones conceptuales e investigativas, opiniones, planteamientos y demás expresiones de diversa índole, por medios escritos, orales y demás componentes expresivos del lenguaje, en la aplicación de actividades académicas, con la rigurosidad disciplinar característica del estudiante de Psicología Areandino			
RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Potencializar habilidades personales e interpersonales, tomando conciencia de sus propias capacidades y recursos psicológicos para el desarrollo de productos científicos escritos.			
ELEMENTOS DE COMPETENCIA			
Argumenta epistemológica y teóricamente las diversas maneras de comprender y abordar las realidades sociales. Asume una postura crítica frente a las diferentes maneras de abordar las realidades, que le permite elegir y argumentar metodologías adecuadas de estudio social. Desarrolla procesos interpretativos, de diversos tipos de textos; argumentativos refiriendo niveles de comprensión y análisis de la información disciplinar; y propositivos en la construcción de estructuras textuales y orales específicas de las habilidades del psicólogo			
CRITERIOS DE REALIZACIÓN			
Interpreta información disciplinar relevante, utilizándola de manera creativa en estructuras orales y/o textuales, demostrando habilidades argumentativas, aplicando elementos micro y macrotextuales, esenciales para su ejercicio práctico como psicólogo Construye síntesis y resúmenes que configuran aproximaciones conceptuales a posturas históricas y epistemológicas. Elabora esquemas de organización de información conceptual. Elabora discursos verbales y escritos que argumentan el análisis de las realidades desde perspectivas específicas.			
DISEÑO DE CURSO BASADO EN METODOLOGÍAS ACTIVAS			
PROGRAMACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO	METODOLOGÍA	COMPONENTE DIDÁCTICO	COMPONENTE EVALUATIVO POR COMPETENCIAS QUE ORIENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RÚBRICAS
Ética y normas de escritura científica	Aula invertida Aprendizaje combinado	Taller colaborativo Debate analítico Kahoot Mapas mentales	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante reconoce y produce los diferentes tipos de documentos y su estructura desde una postura ética y en concordancia con las normas de publicación APA. El estudiante comprende el concepto de <i>paper</i> o artículo investigativo. El estudiante identifica y aplica los estándares APA en la producción de sus documentos académicos. El estudiante reconoce y usa los recursos online de <i>APA style</i> y el manual impreso.
Producción de un documento científico escrito	Escape room Aprendizaje basado en equipos Aprendizaje basado en el error	Taller colaborativo Juegos de mesa creados por los estudiantes Realimentación de documentos entre pares	
Uso de elementos gráficos, citación y referenciación	Aprendizaje basado en el error Aprendizaje cooperativo	Comic Taller colaborativo Realimentación de documentos entre pares	
Comunicación y divulgación de la producción de conocimiento	Aprendizaje basado en proyectos	Debate analítico Kahoot Taller colaborativo	

Nota: resumen de la estructura de la asignatura y el diseño de curso trabajado trabajado y refinado desde 2017. Fuente: elaboración propia a partir de microcurrículo de asignatura del programa de Psicología Areandina.



Durante las observaciones conducidas en cada asignatura, en general, los estudiantes se muestran entusiastas, participativos, preparan la clase a través de lecturas, consulta de material audiovisual, aportan preguntas y casos para analizar, discuten, solicitan explicaciones. Sin embargo, fue notorio que en las asignaturas obligatorias y de carácter teórico-práctico (3 créditos) los grupos con mayor cantidad de estudiantes (entre 35 y 40) demostraban mayor participación, compromiso y calidad en sus productos, mientras que grupos pequeños (entre 5 y 12 estudiantes) tuvieron menor nivel de participación, compromiso e interés por las actividades y menor calidad en los productos entregados; en contraste, en la asignatura electiva y de carácter teórico (2 créditos), los grupos pequeños (entre 4 y 8 estudiantes) tuvieron alto nivel de participación, motivación e interés por profundizar en los temas y en la calidad de sus productos, que es evaluada a partir de los parámetros establecidos en las rúbricas de evaluación en consonancia con los resultados de aprendizaje esperados.

Sobre los contenidos abordados en las asignaturas y cómo estos son recordados, usados y valorados por los estudiantes, se puede evidenciar en muchos de los estudiantes que, semestre tras semestre logran consolidar la comprensión y aplicación en su ejercicio educativo y van reconociendo la importancia y utilidad de esta información para el trabajo en contexto, así mismo, los informantes clave tanto en las entrevistas como grupos focales, reportaron los conocimientos en conjunto como se aprecia en la Tabla 9., no discriminados por asignatura, sino relacionando aquellos que más recordaban, que más han usado o que consideran han sido más útiles posteriormente, así como aquellos que reconocen como fundamentales para un óptimo desempeño como



profesionales, de igual forma, algunos refieren que cuando conversan al respecto con otros estudiantes de su misma carrera o de otros programas, se sienten mejor fundamentados, como lo expresa este diálogo extractado de un grupo focal “-Uno ve a compañeros de la carrera o de otras carreras que con términos estadísticos o investigativos básicos, otros no los conocen -No es que me las sepa todas, pero uno sabe bien, tiene buenas bases” (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

La identificación de los contenidos, es producto de la triangulación entre los microcurrículos de las asignaturas y los relatos encontrados durante las entrevistas y grupos focales, así como con el diseño de curso, evidenciando que los contenidos más recordados son aquellos que se trabajaron a través de actividades participativas y con metodologías activas, como lo expresan los siguientes relatos: “Aprendí, diseñamos un instrumento, hicimos un poster, participamos en encuentro de PPA y ganamos” (Mujer estudiante 7º semestre. Bogotá, 2018) “Uno sabe que está estudiando y aprendiendo algo nuevo, mi motivación es poder participar en proyectos, aprender” (Hombre estudiante 5º semestre. Bogotá, 2019)



Tabla 9

Comparación entre contenidos microcurriculares y contenidos reportados por los estudiantes

ASIGNATURA	CONTENIDO TEMÁTICO SEGÚN MICROCURRÍCULO	CONTENIDOS REPORTADOS EN ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES
PSICOMETRÍA BÁSICA	Historia, ética y conceptos básicos Teoría de la medida Pruebas psicométricas Teoría Clásica de los Test Teoría de Respuesta al Ítem	Positivismo lógico Constructivismo y teoría crítica Cómo hacer una investigación Hacer un marco teórico Los procedimientos metodológicos Procedimientos estadísticos de las pruebas y análisis para las investigaciones
MEDICIÓN Y EVALUACIÓN: APTITUDES Y COMPETENCIAS	Historia, ética y conceptos básicos Evaluación de la inteligencia Evaluación de aptitudes y competencias Pruebas de uso extendido	Procedimientos investigativos básicos Inteligencia, habilidades, actitudes, pruebas psicométricas Herramientas para evaluar sin juicios El consentimiento informado
MEDICIÓN Y EVALUACIÓN: ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS	Medición de actitudes Diseño de prueba de actitudes Análisis estadístico de las pruebas Medición de conocimientos	Validación por jueces para los instrumentos Las normas APA Constructo, autores, revisión histórica
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	Ética en la investigación y conocimiento Investigación científica Filosofía y epistemología de la investigación Diseño de la investigación	La base teórica de las pruebas, pruebas, cómo construir una prueba, la validación de jueces, como acompañar una medición, las prácticas de laboratorio Hasta ortografía y gramática en todas las clases, pero más en normas APA Las escuelas filosóficas, la ciencia y el conocimiento
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	La investigación cualitativa Enfoques y métodos Técnicas de recolección de datos Análisis de datos e informes de investigación	Validez y confiabilidad de las pruebas, los procedimientos estadísticos Buscar en bases de datos para la investigación, los buscadores Actuar Ético en la investigación y en la profesión Los autores y las teorías de la inteligencia
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Generalidades de la investigación Diseño de anteproyecto Marco teórico y metodología Análisis de datos e informes de investigación	La entrevista, el grupo focal, todas las técnicas para investigación cualitativa Cómo se hacen gráficas y las tablas en APA Citas y referencias, aunque es mucho más y es por ética
ELECTIVA: NORMAS APA	Ética y normas de escritura científica Producción de un documento científico escrito Uso de elementos gráficos, citación y referenciación Comunicación y divulgación de la producción de conocimiento	

Nota: la tabla describe la triangulación entre los microcurrículos de las asignaturas y los datos obtenidos de los estudiantes durante las entrevistas y grupos focales. Fuente: elaboración propia.



Actividades como el encuentro de autores en medición de aptitudes (inteligencia, habilidades, actitudes, pruebas psicométricas, autores y las teorías de la inteligencia); aprendizaje basado en la investigación y en proyectos a través del PPA (hacer un marco teórico, procedimientos metodológicos, procedimientos estadísticos de las pruebas y análisis para las investigaciones, procedimientos investigativos básicos, consentimiento informado, validación por jueces para los instrumentos, actuar ético en la investigación y en la profesión); uso de redes sociales como tiktok (positivismo lógico, constructivismo y teoría crítica, escuelas filosóficas, la ciencia y el conocimiento); prácticas de laboratorio y construcción de pruebas (base teórica de las pruebas, pruebas, cómo construir una prueba, la validación de jueces, como acompañar una medición, constructo, autores, revisión histórica); juegos de roles y simulación (entrevista, el grupo focal, todas las técnicas para investigación cualitativa); diseño y ejecución de juegos, escape room (normas APA, ortografía y gramática, gráficas y las tablas en APA, citas y referencias).

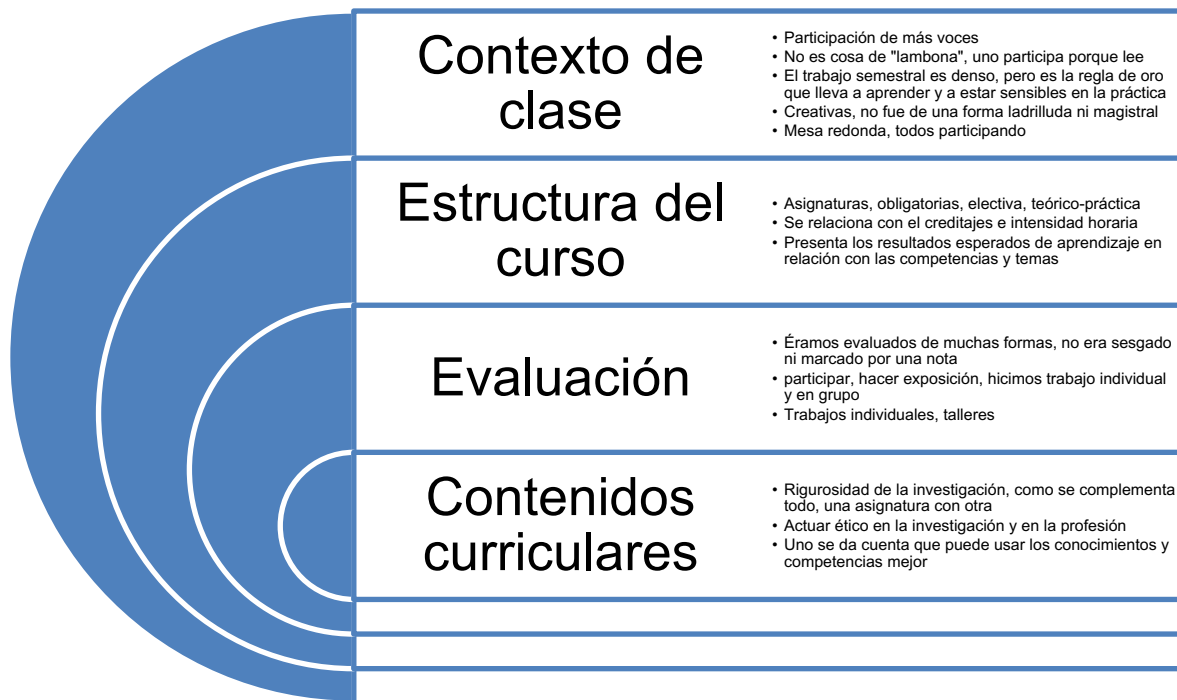
En lo que respecta a las actividades evaluativas, estas fueron de tipo individual para el caso de evaluaciones parciales orales o escritas, las reseñas de lectura, la revisión *peermark* de proyectos en la plataforma Turnitin y la historia de vida educativa desarrollada en la asignatura de investigación cualitativa. De tipo colaborativo para los proyectos semestrales PPA -Proyecto Pedagógico de Aula-, informes de prácticas de laboratorio, talleres en clase, videos, revisiones de documentos, análisis y discusiones de casos, memes, recursos digitales, murales colaborativos y cineforos. Teniendo en cuenta varias de estas actividades evaluativas, cabe anotar que los escenarios educativos se extienden a la digitalidad y la virtualidad apoyados en la metodología de



aprendizaje combinado. En la figura 21., se resumen los elementos descritos en palabras de los estudiantes que participaron como informantes clave en las entrevistas y grupos focales, aspectos en los que se encuentran coincidencias con lo planteado por Sutherland et al. (2021) sobre la expansión del trabajo más allá del aula, apoyado en los paradigmas de la educación 3.0 y 4.0.

Figura 21

Elementos de escenarios en palabras de los estudiantes



Nota: en esta red se presenta la relación entre elementos que configuran los escenarios educativos descritos por los estudiantes en los grupos focales y las entrevistas. Fuente: elaboración propia reconstruida a partir de la elaboración en software Atlas.ti 8.



En conclusión, se encuentra que los contenidos curriculares abordados en cada asignatura, son recordados por los estudiantes de manera integrada, especialmente enlazando la secuencialidad entre una y otra asignatura e incluso su aplicabilidad en contextos disciplinares específicos, durante las entrevistas y grupos focales para los estudiantes era difícil recordar de manera específica qué tipo de contenidos pertenecían a una u otra asignatura, sus reportes de los contenidos estaban asociados más a las actividades y a la aplicabilidad que encontraban en ellos. En relación con la estructura de los cursos y los métodos de enseñanza, resaltan el carácter participativo, constructivo, aplicado y lúdico, mostrando preferencia por aquellas sesiones con mayor actividad sobre el trabajo tipo catedrático y unidireccional. El clima de la clase, de acuerdo con las observaciones y reportes de los estudiantes, se caracteriza por ser agradable, participativo y divertido, especialmente cuando se desarrollo en espacios abiertos e implica actividades con movilidad o mayor participación de los estudiantes.

Con respecto a la evaluación, se observa que es un proceso constante que incluye la realimentación unidireccional por parte de la docente, pero también una co-evaluación entre los estudiantes, en donde la variedad de actividades es valorada positivamente por estos últimos, así como la oportunidad de realimentar y aprender de sus compañeros como en el caso de la revisión *peermark en Turnitin*, las exposiciones o el encuentro de autores; aquellas actividades evaluativas en las que se trabajan aspectos del contexto real, se analizan casos o se aplica la metodología de la investigación para abordar y comprender situaciones sociales de actualidad, son descritas como difíciles, altamente exigentes, pero satisfactorias debido a que les



generan aprendizajes que consideran de valor. Finalmente, señalan que estas características hacen que perciban la evaluación con menor sesgo y no basada exclusivamente en la nota, haciendo que, en la mayoría de los casos importe más la actividad y el aprendizaje que la nota misma.

En relación con los productos de las actividades de aprendizaje y de las actividades evaluativas, estos son presentados y entregados completamente por todos los estudiantes en los tiempos establecidos en todas las asignatura y periodos. En lo que respecta a la calidad de sus contenidos, se evidencia esfuerzo y consciencia para su elaboración, en su mayoría, se puede evidenciar la aplicación de los contenidos teóricos al contexto real planteado en los ejercicios, así como el seguimiento de las indicaciones para la elaboración de las actividades y los productos derivados de ellas, en general los productos cumplen con los criterios de la rúbrica en niveles satisfactorios o de excelencia, siendo argumentados y propositivos. En los casos aislados en lo que un producto tiene criterios por debajo del nivel satisfactorio, los estudiantes se preocupan por la realimentación, solicitan aclaraciones y recomendaciones para fortalecer su dominio sobre el tema, piden acompañamiento para poder sentirse seguros y consolidar su comprensión sobre el tema.

Así mismo, es frecuente que en su mayoría soliciten asesorías al personal de laboratorio para comprender los temas, mejorar su desempeño y manejo frente a los productos que deben entregar, en una proporción de 2:5 grupos de estudiantes, suelen hacer envío de avances de sus trabajos por correo electrónico para recibir realimentación de la docente. En el caso de actividades evaluativas subsecuentes, se evidencian



mejoras y aplicación de las correcciones sugeridas por la docente durante las revisiones a los trabajos entregados por los estudiantes, el siguiente fragmento de uno de los grupos focales, ilustra la descripción de sus escenarios educativos.

- Plantear una investigación, construir instrumentos, escribir, analizar, saber redactar
 - Aprender a leer, usar pruebas
 - Durante el proceso uno odia al profesor, porque uno dice, ¿cómo me va a exigir tanto?, pero luego uno entiende y se acostumbra, lo aplica a la vida personal, lo extraña
 - Uno tiende a dar y dar más, entiende que uno tiene mucho por dar
 - Aprende uno a hacer un marco teórico
 - No es solo aprender por aprender sino analizar, ya uno también se vuelve como referente porque los compañeros le preguntan, le piden ayuda.
- (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

4.3 Experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza

En las entrevistas y grupos focales fue reiterativo que aquellas actividades asociadas con el protagonismo de los estudiantes, mayor nivel de actividad, exigencia e involucramiento, generan una mayor huella y facilitan la asociación y recordación de las temáticas abordadas, en sus relatos y conversaciones describen las actividades como retadoras y las asemejan con lo que encontrarán en su campo laboral una vez egresados, valorando esto como un aprendizaje significativo, que no olvidarán y que será realmente



útil para su futuro profesional, “me parece que tuvo una metodología muy dinámica, siempre aplicamos en la práctica, y eso es lo que hace que nosotros tengamos mayor claridad del tema y manejo del mismo.” (Mujer, estudiante de 6º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

A continuación se describirán las metodologías usadas en relación con la valoración de la experiencia que los estudiantes le otorgan, el análisis se desarrolla haciendo énfasis en aquellos que son reportados por los estudiantes tanto en las entrevistas como grupos focales. El método más usado y que estuvo presente en todas las asignaturas fue el *aula invertida*, los estudiantes refieren esta experiencia como la característica particular de la estructura de estos cursos, es decir, un estilo de trabajo en el que para asistir de manera provechosa a clase debían estar informados, consultar el material de referencia, señalan que de acuerdo con su nivel de participación es que se desarrolla la clase, considerándolo esta dinámica como interesante, enriquecedora y altamente exigente:

-Había que leer, llegar preparado, consultar el material y traer preguntas...

-Sí, por mi parte para estar preparada para la clase, a la hora de participar, yo leía para participar en la clase y estar informada del tema, porque si no, uno queda como mmm...

-Perdido, uno se pierde, porque es un debate, es un trabajo conjunto.

(Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)



-En los análisis de pruebas en psicometría...cuando nos preguntaba y ¿nosotros cómo vamos a hacerlo en nuestro contexto? Entonces uno decía, alguien de por allá atrás decía otra cosa o no, pero a mí no me parece y ya se entraba como en un debate en conjunto, en el que uno ya se llevaba, no solamente la perspectiva de lo leído sino muchas perspectivas diferentes.

(Estudiante. Grupo focal. Bogotá, 2018)

El aprendizaje combinado (*blended learning*) fue otra de las metodologías más usadas en las que se implementó el uso de plataformas como Instagram, Tiktok, Turnitin, Genially, Youtube, podcast a través de las cuales los estudiantes consultaban material y desarrollaban productos como memes, presentaciones dinámicas y videos para abordar temáticas propias de las asignaturas. Los estudiantes recuerdan en especial el trabajo crítico desarrollado sobre ética en la medición psicométrica en dónde a partir del análisis de documentales y capítulos de los Simpson, desarrollaban memes que luego eran publicados y discutidos tanto en las redes sociales como en el aula, para los estudiantes fue un ejercicio exigente, pero de amplia recordación y motivación:

-¿Se acuerdan de los memes?, eso fue sorprendente y muy difícil, poner un tema tan serio, aplicar la teoría en algo que parece un chiste

-Sí y cuando vimos el video ese de los señores (se refieren a Les Luthiers, la cumbia epistemológica) para las escuelas filosóficas.

-Quien iba a pensar que finalmente tiktok fuera lo que nos ayuda a entender la Filosofía

-Eso nos hizo pensar mucho, pero fue divertido, así como exigente.



(Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

Este tipo de estrategias fueron sistematizadas y presentadas en eventos académicos como encuentros de investigación internacionales, se tradujeron en ponencias y artículos de publicación científica, incluso una de estas experiencias fue ganadora de un reconocimiento por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN- en la categoría de *Profesores dinamizadores de la transformación mediada con tecnologías digitales* en 2020, en la [plataforma Colab del MEN](#) se puede consultar la ficha técnica de esta práctica educativa, otra de las publicaciones como documento de trabajo se encuentra en los [repositorios de Areandina](#), los videos de las ponencias de los diferentes congresos se pueden consultar en los siguientes enlaces: [ponencia a dos voces con estudiantes](#), [ponencia sobre ética en la medición a través de memes](#), [ponencia que describe el diseño de las estrategias de enseñanza de la presente investigación](#). En la Figura 22 se presentan algunos de los certificados y evidencias de estas participaciones.



Figura 22

Participación en eventos con las prácticas y actividades desarrolladas en clase



Nota: la gráfica presenta documentos que evidencian la divulgación y reconocimiento de las experiencias construidas a partir del uso de metodologías activas. Fuente: elaboración propia

Para los estudiantes estas participaciones les hacen sentir orgullosos de haber sido los protagonistas de estas prácticas, en algunos de estos escenarios también ellos fueron convocados para narrar su experiencia en la clase trabajando con estas metodologías y recursos, aspectos que les motivan y se constituyen como referentes para otros estudiantes que aún no han visto las clases y esperan con interés la llegada del momento del semestre en que se trabajaran estos temas y actividades, como se evidencia en los siguientes relatos:



Es que no solo en las clases sino para la vida, es divertido, se aprende mucho, nos cuesta la vida cuando lo estamos haciendo, pero es gratificante ver cómo hemos podido incluso presentarnos en eventos, ver que todo esto va mucho más allá y se puede aplicar. (Hombre, estudiante de 6° semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

Es bonito ver nuestros memes y análisis ahí publicados, y que los comenten, que reciban likes, que uno los vé y todavía se acuerda de cuando los hizo, a uno nunca se le va a olvidar cómo es la ética con los test. (Mujer, estudiante de 7° semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

Por otra parte, en relación con la experiencia a través de la plataforma Turnitin, en la que los estudiantes hacen entrega de sus proyectos semestrales de PPA en tres diferentes momentos del semestre y en el ejercicio *peermark*, de manera individual tienen la oportunidad de leer y realimentar los trabajos de sus compañeros, así como adquirir aprendizajes a partir de los errores de los otros y de sus propuestas exitosas. Sobre esta experiencia, relatan que la experiencia es exigente y extenuante, sin embargo, la consideran altamente útil porque les permite conocer otras formas de trabajo, sienten que su opinión es importante al hacer comentarios y correcciones de los trabajos de sus compañeros, conocen también la labor extra-aula del docente y señalan que les da la oportunidad de valorar más la realimentación que reciben, refieren que es más fácil reconocer que las correcciones y sugerencias son constructivas y ayudan a consolidar sus aprendizajes:



Cómo se debe plantear bien la investigación, en ese sentido uno si tiene que poner en práctica todo eso, uno tiene que saber eso para poder justificar su trabajo. (Mujer, estudiante de 9º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

Uno se da cuenta de lo difícil que les toca a los docentes, también aprende de los compañeros y aplica lo aprendido, además es como que la opinión de uno importa, demostrar que uno también sabe. (Hombre, estudiante de 7º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

En relación con el *aprendizaje cooperativo*, el *aprendizaje por proyectos* y el *aprendizaje basado en investigación*, resaltan que aunque es difícil y exigente, es una forma de aportar al desarrollo del conocimiento y al fortalecimiento de sus competencias disciplinares, investigativas y comunicativas, pues implica el diálogo con los saberes de otras disciplinas y de sus mismos compañeros para ponerse de acuerdo con el desarrollo del producto que van entregar, así mismo, resaltan que son actividades útiles con aplicabilidad al contexto real y a su futura vida laboral e incluso a su vida laboral actual en el caso de estudiantes que también trabajan. Este tipo de metodologías, señalan que, les permite recordar fácilmente los aprendizajes adquiridos y aplicarlos en contextos nuevos.

Totalmente útiles, aca en la universidad todo el tiempo tenemos que hacer proyectos e investigación, tenemos que hacer PPA, siento que es muy importante, porque uno tiene que saber qué tipo de investigación hacer, si va aplicar pruebas, qué pruebas aplicar, cómo va a sacar los resultados, todo y



siento que esas materias nos dan las bases para esto. (Mujer, estudiante de 7º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

Y yo siento que si funciona, como la metodología si funciona, porque digamos que después de que vimos esas materias, cuando vi la medición de actitudes, en esa materia, fue más hacer el proyecto y ya, y se me facilitó, porque ya sabía todo como aplicarlo, con las bases que teníamos fue desarrollar el proyecto, en esa clase no necesitábamos que nos volvieran a hablar de lo mismo, como que medio nos nombraban algo y ah si eso lo vimos, uno se acuerda. (Mujer, estudiante de 9º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

Sobre el *juego de roles*, el *aprendizaje basado en casos* y el *aprendizaje basado en el servicio*, señalan que el nivel de exigencia es alto, puesto que reconocen que las propuestas trabajadas están relacionadas con situaciones reales, cotidianas a las que se van a ver enfrentados como profesionales y eso generan un alto nivel de compromiso, la necesidad de hacerlo bien en clase para aprender y no fallar en el futuro. Experiencias como la obtenida en el ejercicio llamado *encuentro de autores*, en la asignatura de medición de aptitudes, en la que los estudiantes abordan las diferentes teorías de la inteligencia para hacer una propuesta al Ministerio de Educación de fortalecimiento al sistema educativo a partir de las teorías y las pruebas psicométricas, representa un alto valor y un trabajo arduo para los estudiantes, en los que deben desarrollar propuestas coherentes, concretas, viables y de alta calidad demostrando dominio de los contenidos, competencias digitales y comunicativas.



También dando ejemplos, casos, para que uno entienda mejor, también me acuerdo mucho de un ejercicio en el que te explicamos a ti todos los contenidos de la materia, y eras como una persona que no tenía bases en psicometría, eso fue duro. (Mujer estudiante 6º semestre. Grupo focal. Bogotá, 2018)

Claro, porque empezamos por ejemplo a conocer muchas cosas, que por ejemplo, yo no tenía conocimiento, como es que el trabajo tenga una revisión de jueces, aprendí muchísimo de normas APA, cómo se consolida un marco teórico, cómo se consolida la metodología, de dónde se sacan las referencias, cuáles son las buenas estructuras para consultar y también pues aplicar una prueba, con la población elegida, el consentimiento informado, qué palabras debes utilizar, como adecuar el lenguaje, no utilizar juicios, o sea, como aprender a ser más lineal en esa parte de evaluación. (Mujer, estudiante de 6º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

Lo que hicimos para el ministerio, o sea, ese era un trabajo duro, exigente porque había que aplicar todo como para presentarlo a ese nivel, analizar el sistema educativo y las teorías, fue muy chévere también ver las propuestas de los compañeros, refutar discutir. (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2018)

En cuanto al *escape room* y demás actividades experienciales conducidas en la asignatura electiva de normas APA, los estudiantes, reportan sus experiencias con una sonrisa, resaltando que al elegir la inscripción de esta asignatura, lo hacían porque era necesaria, les exigían normas APA para todos los trabajos y consideraban que eran de



difícil manejo y comprensión, señalan que esperaban una clase aburrida y tediosa aunque el tema fuera importante, nunca juegos ni ejercicios de revisión y corrección de sus propios trabajos. Señalan su experiencia en esta asignatura como altamente gratificante, valiosa y útil.

Normas APA fue la mejor, por permitirme aprender cosas nuevas, por las 13 diferentes utilidades de la coma y que las normas APA no son solo citas y referencias, sirvió hasta para ver el mundo de manera diferente y prepararme para ser un excelente profesional. (Hombre. Estudiante 5º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

-En APA, ver los trabajos que uno hizo antes, tan mal, entender la importancia, incluso ética de usar las normas, ver que no es tan difícil y todo jugando.

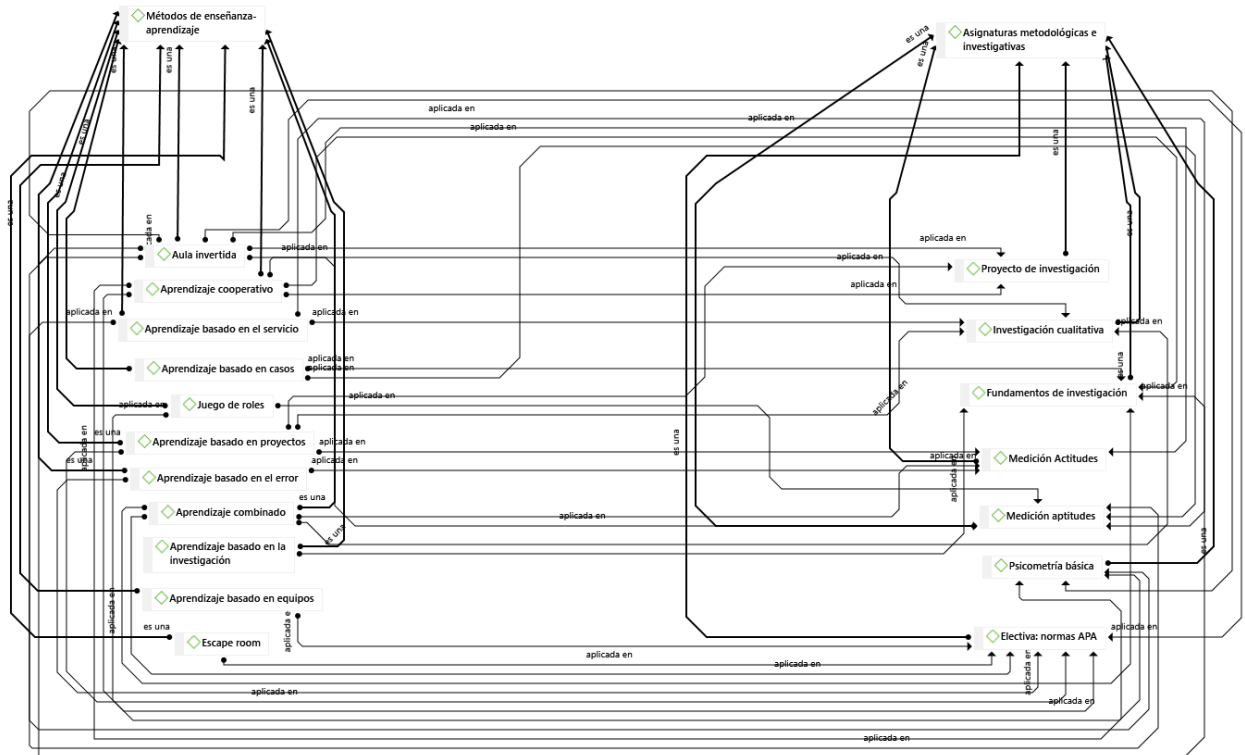
-Si, cuando vimos reglas de escritura jugando uno y la vez que saltamos lazo para saber cómo se debe organizar un documento de investigación. (Estudiantes.Grupo focal. Bogotá, 2019)

De esta forma, se evidencia que para los estudiantes la experiencia educativa significativa se relaciona directamente con actividades en las que son protagonistas y que estas siendo de fácil recordación conducen a una asociación de los contenidos abordados en las sesiones, facilitando su extrapolación a nuevas tareas y escenarios reales de desempeño profesional. Se identifica que las metodologías más empleadas en las asignaturas coinciden con los referentes citados por los informantes clave tanto en las entrevistas como en los grupos focales. En la Figura 23 se presenta la relación de uso de las metodologías activas en cada una de las asignaturas trabajadas.



Figura 23

Asignaturas y metodologías empleadas 2018-2019



Nota: esta red describe la relación de uso de las diferentes metodologías con las asignaturas abordadas en la investigación. Fuente: elaboración propia en software Atlas.ti 8.

Dichas estrategias buscan confrontar las creencias, suposiciones y estereotipos de los estudiantes sobre el mundo para aprender de experiencias diversas, consistentes con prácticas educativas de orientación centrada en las metas que conjugan la investigación y la docencia, obteniendo resultados positivos comprobados en diversas instituciones de Educación Superior en el mundo (Farcas et al., 2017). Para ello, el docente se convierte en un facilitador que acompaña y guía a los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje, su desarrollo cognitivo y emocional, así como su pensamiento crítico, pasando de un paradigma de enseñanza a un paradigma de



aprendizaje en el que los estudiantes asumen un papel activo para la comprensión del material empleado en las clases.

De esta forma se puede concluir que, las experiencias de aprendizaje son descritas por los estudiantes como enriquecedoras y satisfactorias cuando son ellos los protagonistas de la acción educativa cotidiana y cuando esta facilita la asociación y recordación de los contenidos trabajados, así como cuando evidencian la relación entre estos y su aplicabilidad en contexto real. Se identificó que el aula invertida fue la metodología más aplicada y fue relacionada por los estudiantes como una característica propia de las asignaturas que vieron bajo metodologías activas. Por otro lado, el aprendizaje combinado representa también un alto uso en los diseños de curso de las asignaturas observadas y con actividades fácilmente recordadas por los estudiantes, en especial aquellas que vinculan el uso de redes sociales como Instagram o TikTok y aplicativos como Turnitin, al respecto es importante recalcar que la sistematización y divulgación de estas prácticas genera un impacto positivo en los estudiantes ya que se sienten parte de los resultados.

Sobre metodologías como el *aprendizaje cooperativo*, el *aprendizaje por proyectos* y el *aprendizaje basado en investigación*, los estudiantes recalcan que el nivel de exigencia y trabajo de estas metodologías puede ser tanto motivante aunque agotador, que les facilita la consolidación de aprendizajes y competencias. En lo que respecta al *juego de roles*, el *aprendizaje basado en casos* y el *aprendizaje basado en el servicio*, son descritas como actividades atractivas que fomentan su interés por la relación que tienen con el contexto real y sobre otras actividades experienciales, así como el escape



room, destacan que son actividades que les sorprenden por inesperadas y novedosas en el aula, de tal forma que es difícil olvidar lo que aprendieron durante su ejecución.

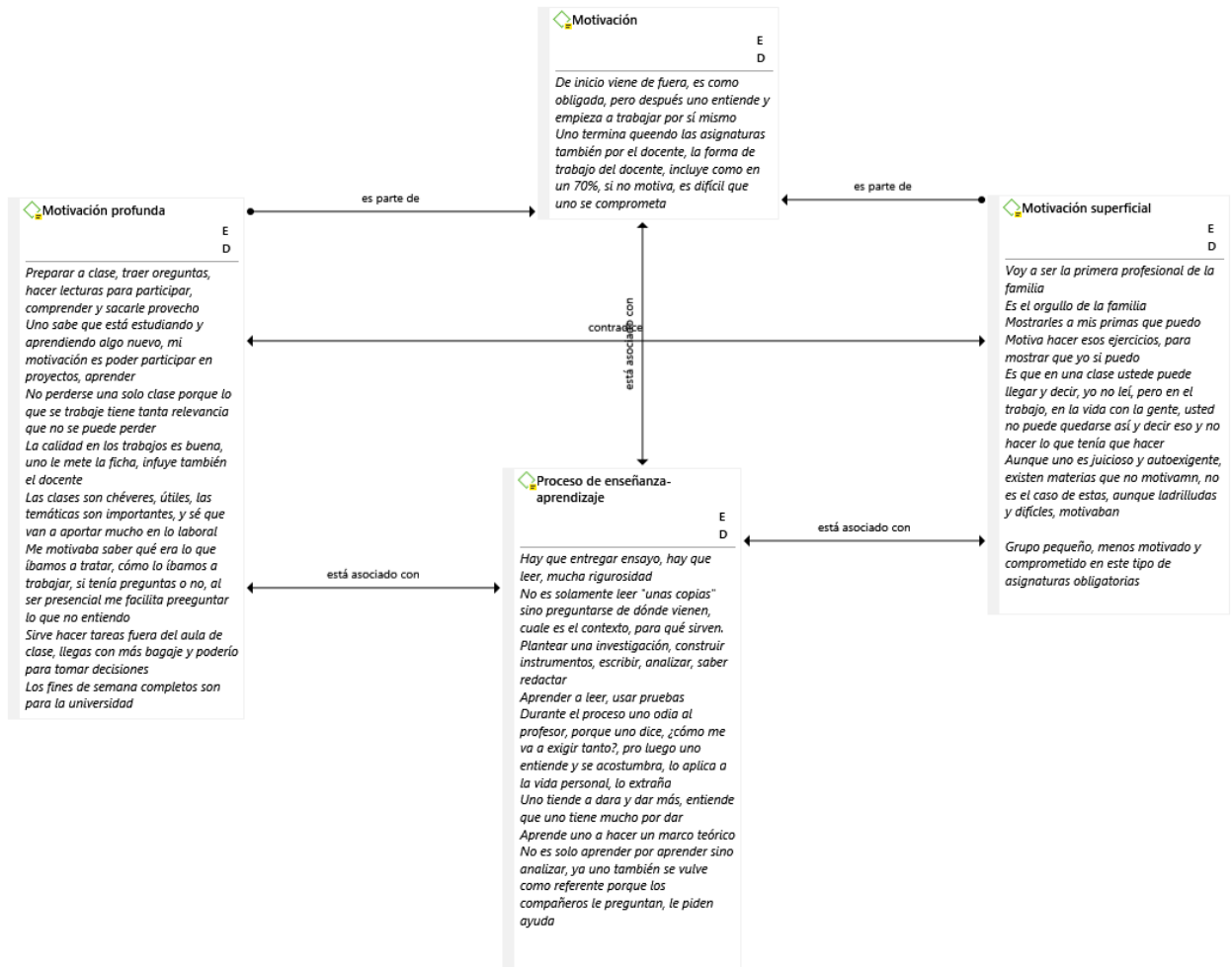
4.4 Motivación y proceso de enseñanza-aprendizaje

En lo que respecta a la categoría de motivación, se encuentra una estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se había previsto en la revisión conceptual y teórica de la investigación, así mismo, se encuentran evidencias tanto en la observación como en las entrevistas y grupos focales, de motivación profunda y de motivación superficial, encontrando que la primera tiene mayor presencia y es reconocida por los estudiantes en su propio accionar y en el de sus compañeros, tal y como se ilustra en la Figura 24, en dónde aparecen notas con extractos de testimonios de los estudiantes.



Figura 24

Relación entre motivación y proceso de enseñanza-aprendizaje



Nota: esta red describe la relación entre proceso de enseñanza-aprendizaje y motivación, así como las variaciones de motivación profunda y motivación superficial. Fuente: elaboración propia con software Atlas.ti 8.

Uno de los elementos que se destaca es, el uso de herramientas TIC disponibles en el aula que favorece la atención de los estudiantes y propicia interacciones reflexivas, estas herramientas se convierten en una buena excusa para generar reflexiones y motivar a los estudiantes a participar y construir sus propios productos, por otra parte, el



uso de otros elementos como juegos y materiales para construcción de trabajo manual, no solo fomentan la participación y reflexión de los estudiantes, sino que aumentan su motivación e interés por los temas trabajados, para los estudiantes de la jornada nocturna, sobretodo, convierte la clase en un espacio relajante que les libera del cansancio del día de trabajo. Estos hallazgos demuestran la relación consistente entre la motivación y las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de los conocimientos de los estudiantes, como lo resalta una de las entrevistadas, "...creativas, no fue de una forma, ahí como ladrilluda, no era muy magistral, simplemente, explicaba el tema de una forma muy diferente, pero dando la misma información que se podía dar de una manera magistral." (Mujer, estudiante de 5º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

Otro importante elemento relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la motivación, está dado por los resultados del aprendizaje, los estudiantes reportan no solo recordación sobre los contenidos de las asignaturas vistas, sino su utilidad y aplicabilidad en el quehacer profesional y la vida personal, así como académica, refieren también las prácticas de laboratorio, la elaboración efectiva de pruebas y mediciones, así como la elaboración del documento final que condensa el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), los productos de elaboración individual y conjunta son también mencionados por ellos como una experiencia enriquecedora, que en ocasiones se tornaba altamente exigente y desgastante, pero útil, como lo ilustra el siguiente fragmento de entrevista.

Pues son una gran base para nuestro desarrollo de proyecto de grado, de proyectos de investigación, si te soy honesta cuando empecé la carrera, de investigación cero, no era mi fuerte, pero hoy en día con todas estas



herramientas que da la universidad uno puede lograr grandes cosas. (Mujer, estudiante de 9º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

Sobre ello, y teniendo en cuenta los productos entregados por los estudiantes, a partir de las valoraciones en términos de evaluación formativa, realimentación a partir de rúbricas y parámetros de calidad de los productos entregados, se evidencia, esfuerzo de los estudiantes por entregar trabajos de calidad que respondan a los requerimientos mínimos exigidos, así como el desarrollo de capacidad argumentativa para la socialización de estos, el desarrollo de competencias investigativas y comunicativas que se da de manera natural e inherente a la construcción de sus productos; se observa que una considerable proporción de estudiantes refleja gusto y satisfacción, solo unos pocos estudiantes realizan los productos por el simple cumplimiento del requisito. En las observaciones, al recibir a los estudiantes en semestres posteriores se evidencia que la recordación y la huella de aprendizaje, se mantienen, teniendo aplicabilidad, pues no solamente han tenido la capacidad de recordar los contenidos de las asignaturas, sino que reportan su utilidad y la extrapolación que le han dado en otras asignaturas y ejercicios académicos, incluso, fuera del aula de clase.

-Es estimulante, que no todo venga de otro lado, como que intenen hacer algo por ustedes mismos, como innovar, resaltar, ir más allá de lo que es la teoría, uno lo lleva a hacer

-Me motivaba, saber que lo que hacía en la clase era interesante, participar en un proyecto, aplicarlo en la vida, en otras asignaturas.



-Notamos que por lo general tenemos más argumentos, más capacidad, que otros estudiantes, que a veces en otras materias no necesitan repetirnos las cosas, o que nos dicen cosas que nosotras ya sabemos porque las hemos trabajado así. (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

En su mayoría, los estudiantes demuestran la motivación por las asignaturas a través de la asistencia a clases, que por lo general es completa, y en pocas ocasiones se presentan ausencias que no superan las 3 sesiones, de acuerdo con los informantes clave, esto se debe a que faltar implica perderse información valiosa y la oportunidad de aclarar dudas. Así mismo, refieren la realización de lecturas para estar informados de primera mano, poder participar en las sesiones de clase y generar aportes valiosos, sin embargo, este tipo de motivación, en lo observado en las sesiones de clase, no es generalizado, más bien, en una práctica concentrada en estudiantes específicos, quienes por supuesto son los que mayor participación generan, como se puede apreciar en sus propios relatos.

-Yo leía para participar en la clase y estar informada del tema...

-pero había chicos que no leían y se hacían atrás, yo si leía porque me interesaba y para poder hablar. (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

-Nuevamente, la dinámica, la teoría, está bien asistir a clase y escuchar al profesor, par saber qué temas ibamos a tratar, cómo los ibamos a tratar, hacer preguntas, creo que el ser presencial me da una facilidad de poder indagar lo que no entiendo. (Mujer, estudiante de 6º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)



En relación con esto último, que daría cuenta de la motivación superficial, es decir, de aquellas nociones de asistir a las sesiones de clase por cumplir, realizar las actividades y productos solo por obtener una nota mínima que permita cumplir con el requisito de la asignatura, se observa en una buena proporción de los estudiantes, algunos de ellos lo manifiesta de manera explícita, otros tratan de esconder estas motivaciones argumentando cansancio o múltiples ocupaciones diversas a lo académico, incluso en sus resultados y en materias posteriores se evidencia el efecto de este tipo de motivación en su formación, aprendizaje y competencias. Desde el relato de los estudiantes, este tipo de motivación adquiere una connotación vergonzante, siendo descrita como una experiencia externa, de terceros, es decir, son otros los estudiantes que no leen, que se ausentan de clase o que realizan sus trabajos solo por cumplir. De igual forma, este tipo de motivaciones tienden a ser asociadas con el tipo de relación que establecen con el docente, como lo señala una de las estudiantes entrevistadas.

Yo le daría como un 70/20, pero realmente es el docente, si no hay empatía, la materia se va a volver aburrida, le voy a coger pereza, ni siquiera voy a practicar las lecturas que me deja el docente porque le voy a coger pereza.

(Mujer, estudiante de 6º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018)

De esta manera, se hace notoria la concepción de que la relación empática con el docente favorece la motivación profunda, la participación y el desarrollo de aprendizajes, así como la efectividad de cualquier estrategia de enseñanza, esto de la mano de nociones en las que consideran que la metodología de la medición y la investigación, en general es aburrida, y que «no era para ellos», sin embargo, manifiestan cambios en



estas concepciones la haber trabajado algunas de las asignaturas a través de metodologías activas, en contraste con sus compañeros que las han visto de manera catedrática exclusivamente y en constraste con otras metodologías que han vivido en asignaturas similares.

Bueno, las comparaciones suelen ser odiosas, pero generalmente uno hace una evaluación de lo que ha vivido, en el proceso formativo y finalmente uno termina queriendo las materias y lo que está viendo, es gracias al docente, creo que en 90% influye. (Mujer, estudiante de 9º semestre. Entrevista. Bogotá, 2019)

En conclusión y teniendo en cuenta las observaciones sistemáticas llevadas a cabo en todas las asignaturas, se identificó que la postura corporal y expresiones faciales de los estudiantes evidencian dificultades de atención y conexión con las sesiones de clase, siendo recuente para quienes se sentaban al fondo del salón, distraerse con el celular cuando no son ellos quienes protagonizan el escenario; en este sentido, el uso de proyecciones parece ser una herramienta que restringe la naturalidad de las discusiones, desde algunos ángulos del salón se dificulta el acceso visual a la información, debido a las luces artificiales y programación del televisor.

Sin embargo, en los momentos en que la docente da explicaciones y respuestas a las preguntas, los estudiantes, participan, debaten, piden aclaraciones, presentan ejemplos o parafrasean para verificar la información y su comprensión de las temáticas. En general, las sesiones de clase se convierten en conversaciones en las que se discute y reflexiona de manera profunda sobre situaciones del contexto y sobre el quehacer del



psicólogo ante ellas, así como las perspectivas de los estudiantes sobre su labor como futuros profesionales e incluso en su rol actual de estudiantes y ciudadanos. De tal forma que, el tipo de motivación en los estudiantes es consistente durante el desarrollo de la asignatura, quienes participan y preparan, así como quienes no lo hacen, mantienen su accionar, participación y compromiso en los mismos niveles durante todas las sesiones. En cuanto a los productos de aprendizaje, son pocos los casos en que un producto tiene criterios por debajo del nivel satisfactorio, los estudiantes se preocupan por la realimentación y solicitan recomendaciones o asesorías para mejorar su dominio sobre los aspectos metodológicos.

Lo anterior, confirma que emplear herramientas y estrategias pedagógicas diferentes, experienciales y prácticas, incide de manera positiva en la motivación de los estudiantes cuando es de tipo profundo, sin embargo, no tiene los mismos efectos en estudiantes con motivación superficial; por otro lado, las estrategias de generación de discusión, el uso de preguntas motivantes, cercanas a la realidad de los estudiantes o que denoten la aplicabilidad de las temáticas abordadas a su ejercicio formativo profesional, si parecen tener incidencia en todos los estudiantes, incluso en aquellos con dinámica pasiva y baja motivación persistente. En consecuencia, es fundamental considerar los intereses en relación con las temáticas de estudio, de tal forma que esto facilite al docente su labor de guía, diseñador y ejecutor de estrategias metodológicas que estimulen la motivación del estudiante, según Navarro Soria et al. (2015) la combinación de diversas metodologías activas puede contribuir al incremento de la motivación de los estudiantes y el desarrollo personal y profesional.



4.5 Investigación y metodología: una experiencia significativa

Areandina tiene una infraestructura particular que atiende a su historia y crecimiento, en Bogotá cuenta con 17 sedes distribuidas en tres barrios cercanos, esto exige que los estudiantes se desplacen de una sede a otra entre clases, lo que genera en algunos de ellos incomodidad, cansancio, agitación y en otros la posibilidad de socializar, despejar su pensamiento o alimentarse. La extensión de escenarios de aprendizaje más allá del aula y los horarios establecidos, resulta ser de un importante valor para la experiencia de los estudiantes y su aprendizaje, la oportunidad de conversar con el docente, opinando de manera libre y sin mediaciones formales parece ser un excelente preámbulo, un terreno fértil para el *presagio* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por un lado fomenta sus competencias comunicativas y de pensamiento crítico y por el otro, aporta al docente una importante visión sobre los intereses, dificultades y habilidades de los estudiantes, aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para el diseño de estrategias y el aprovechamiento de las actividades que se trabajaran durante una asignatura.

Cada sede tiene características particulares en su estructura y distribución de espacios, aspectos que contribuyen a la configuración del contexto de enseñanza. En general, las aulas cuentan con condiciones espaciales y ambientales rígidas, es decir, se distribuyen atendiendo a la noción tradicional de cátedra, en la que en un extremo se encuentran el docente, el tablero, la computadora y el televisor, del otro lado las sillas y mesas de los estudiantes, acomodados, uno detrás del otro. Este tipo de distribución



atiende a la lógica de que el único que merece atención es el docente, desconoce los aprendizajes previos y los aportes que puedan construir los estudiantes entre ellos.

En algunas de las sedes, es posible la reorganización del espacio para las sesiones de clase, en estos casos se les ha invitado a los estudiantes a trabajar en una distribución en “U” o de plenaria, de tal manera que todos tienen contacto visual y posibilidad de interlocución. Con este tipo de distribución, es notorio el aumento de participación de los estudiantes, teniendo discusiones y debates que son propiciados por ellos mismos, volcando la atención a los procesos construidos entre todos y no exclusivamente al discurso del docente.

Cuando se presentan estos cambios espaciales en las aulas, los estudiantes, suelen comportarse de manera más espontánea, haciendo preguntas, comentarios e incluso bromas sobre el tema a trabajar, plantean discusiones ellos mismos, sin que estas sean inducidas por el docente, realizan más preguntas y solicitan acompañamiento del docente con más frecuencia en sus discusiones, que cuando trabajan solos. El reporte de los estudiantes sobre su experiencia cuando se altera la distribución rígida de las aulas de clase, resalta el hecho de sentirse más libres, tranquilos y con posibilidad de discutir y compartir sus visiones con los compañeros, en su mayoría consideran que les da la posibilidad de aprender y cuestionarse más, en comparación de las sesiones de clase que se desarrollan de manera catedrática. Cuando se altera la distribución catedrática del aula, las condiciones de ruido externo y movimiento de personas tienden a aislarse de manera más efectiva, es decir, que estas modificaciones espaciales



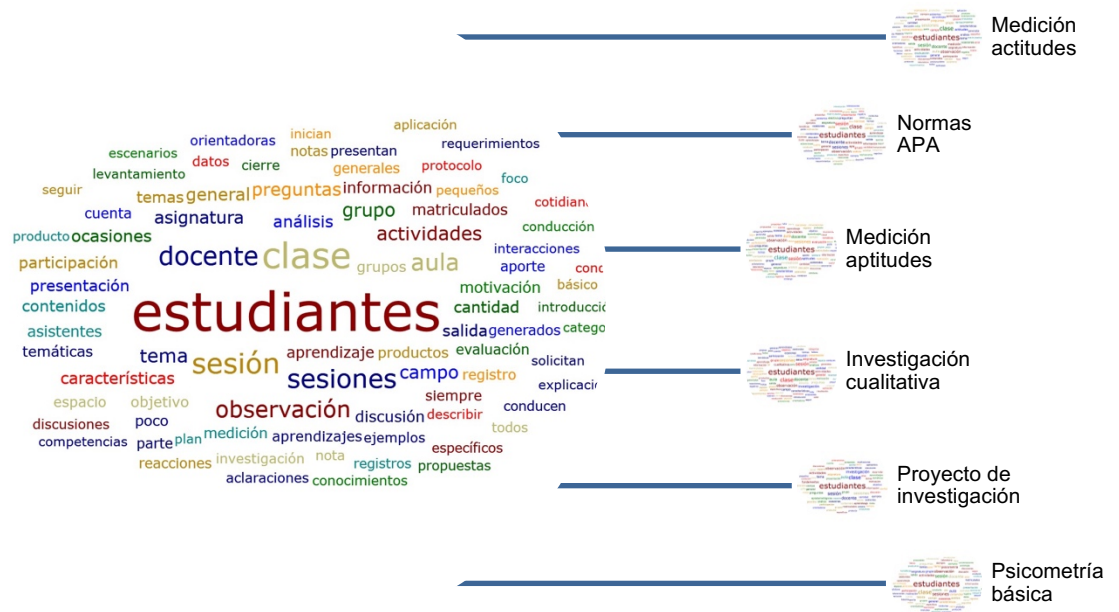
contribuyen a la focalización de atención de los estudiantes y facilitan su disposición para la clase.

La configuración de escenarios de aprendizaje que facilitan la participación del estudiante, reconociéndole física y simbólicamente como el centro de la acción educativa es preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimula la motivación profunda y está fuertemente relacionado con las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, independiente del tipo de actividades propuestas, los estudiantes recuerdan como experiencias valiosas en su educación aquellas en las que pueden expresarse más libremente y en las que perciben que su aporte, opinión, reflexión es tenida en cuenta y se considera como importante; así mismo, las metodologías y actividades que se relacionan con el contexto real o que les acercan a situaciones que probablemente atenderían en su futuro profesional, son altamente valoradas como útiles para la comprensión de las temáticas, la aplicación de conocimientos y el desarrollo de competencias profesionales con aplicabilidad en contexto. En la figura 25 se representa la relación en términos de frecuencia e incidencia el papel central del estudiante en los registros de observación.



Figura 25

Los estudiantes como centro de la acción educativa



Nota: las nubes de palabras que contiene la figura fueron generadas en el software Atlas.ti 8, analizando los registros de observación de cada una de las asignaturas, la nube central que aparece a la izquierda condensa los registros de observación de los 40 grupos de las 7 asignaturas atendidas en los 4 periodos. Fuente: elaboración propia.

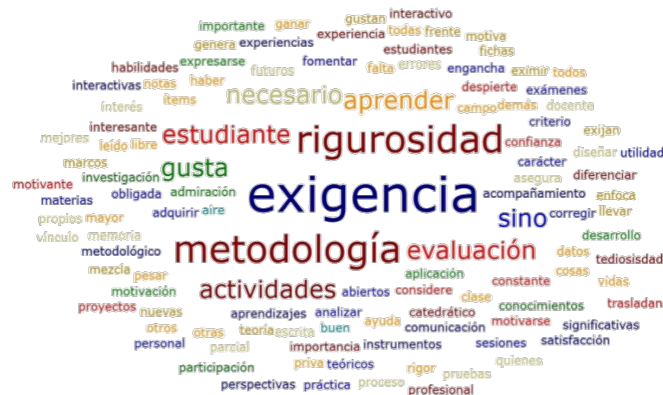
En este mismo sentido, las actividades evaluativas y los productos a los que conducen en el marco de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, suelen ser valorados como altamente exigentes en dedicación temporal, en esfuerzo cognitivo y conductual de los estudiantes, como lo expresa una estudiante en su entrevista, “es difícil, es chocante, porque no es lo que se espera a lo que se está acostumbrado, pero es lo que te forma como profesional, te das cuenta que todo está relacionado con todo”



(Mujer. Estudiante 7º semestre. Entrevista. Bogotá, 2018). Lo que genera en ellos un mayor nivel de compromiso y motivación, en especial porque al estar relacionados con el contexto real pueden evidenciar la aplicabilidad de los conocimientos y el valor que tiene en su educación y el aporte a su futuro laboral, lo que les conduce a un ejercicio reflexivo, crítico y de apertura a la realimentación, que en muchas ocasiones es buscada y exigida autónomamente por los mismos estudiantes tanto a la docente como a otros escenarios como el laboratorio y las tutorías académicas, hallazgos corroborados en la triangulación metodológica de datos obtenidos en la observación y los grupos focales que se puede apreciar en la Figura 26.

Figura 26

Valoración de experiencias educativas



Nota: en la nube de palabras se puede apreciar la frecuencia e incidencia de descriptores de la experiencia educativa de los estudiantes. Fuente: elaboración propia con uso del software Atlas.ti 8.

De tal forma que, estos escenarios, experiencias y motivaciones han conducido a los estudiantes a redimensionar el significado de la investigación y la metodología en su



proceso educativo, en sus carreras e incluso en sus vidas, pasando de ser algo aburrido y lejano que es requisito de titulación, para convertirse en contenidos con sentido que aportan al desarrollo de competencias transversales, disciplinares y específicas cuya aplicabilidad trasciende lo instrumental para insertarse en las acciones profesionales y laborales cotidianas de una manera práctica y útil que responde a las necesidades del contexto y que puede ser disfrutado durante el proceso, como lo señalan los estudiantes en los grupos focales.

-Uno está acostumbrado a un ritmo suave, lento y llegan esas asignaturas.

-Poder aplicar los conocimientos en el ámbito laboral

-Uno piensa que porque son materias complejas no va a poder, se va a complicar.

-Yo me imaginé que todo era números y fórmulas y no fue solo eso

-A nosotros no nos sirve que nos enseñen una fecha vacía o términos teóricos, pero de manera práctica se nos abren puertas, perspectivas, oportunidades.

-No era un estricto exigente malo, nosotras nos dejamos llevar de la energía y la forma de explicar. (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

Finalmente, el ciclo de estas experiencias se cierra, en palabras de los estudiantes, con la relación que establecen con el docente y cómo las metodologías activas favorecen no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias, sino la motivación e interés que a través de estos se fomenta en el estudiante frente a las asignaturas y la investigación misma. Como evidencia del valor y la huella que estas experiencias han dejado en los estudiantes, en la Figura 27, se presentan registros



fotográficos generados por ellos mismos para marcar las experiencias y cedidos a la investigadora durante las entrevistas y grupos focales para ilustrar lo que según ellos constituye experiencias valiosas durante su paso por las asignaturas investigativas y metodológicas.

-yo digo que eso también va en que al profesor le guste su carrera, que lo haga con gusto, se me hace que va como de la mano, el poder hacerlo con que le guste hacerlo, porque si estás trabajando acá porque te tocó, porque fue el único empleo que conseguiste, pues obvio no va a fluir la cosa, ni las metodologías.

-suene grosero y todo, hay profesores que se estancan con uno, y uno no les va a dar el mismo amor y la misma magia a la asignatura

-ahí se me vino a la mente como eso de que uno se acuerda más de las cosas cuando tiene un poquito de contenido emocional y a lo que me refiero es que cuando uno se lleva bien con el profesor pues hace que le genere más interés y que las cosas se le queden más a uno, si uno llega a clase indispuerto, sabiendo que el profesor, no, pues como que no es igual (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2019)

-hay muchos profesores que tienen los conocimientos, pero no tienen la forma de enseñarlos, de abordarlos

-no saben cómo llegarle al estudiante

-es que las dos cosas van como de la mano

-La forma en que habla el profesor a uno o lo acerca o lo aleja



-Listo, tiene su metodología, tiene una actitud vacanísima y chévere, pero si va a llegar y solo a hablar, y hablar y hablar, pues no, por eso, eso va relacionado con la metodología, tiene que tener la actitud. (Estudiantes. Grupo focal. Bogotá, 2018)

Así, el ambiente y la experiencia de aprendizaje del estudiante, acorde con Walters et al. (2017) facilita la internalización de la motivación y en ese sentido también el control del ambiente de aprendizaje, por lo cual, es valioso compender estos elementos a la hora de diseñar y llevar a cabo los cursos con mayor influencia de elementos relacionados con la autonomía, la autodeterminación y la curiosidad, de tal forma que se favorezca el intercambio de experiencias y conocimientos, incluyendo el diseño arquitectónico, el mobiliario del aula y la extensión de la clase a otros escenarios diversificados.



Figura 27

Escenarios de aprendizaje y experiencias educativas



Nota: la figura reúne algunos registros fotográficos realizados por los estudiantes con ocasión de sus clases y para preservar lo que fueron experiencias y escenarios significativos durante el curso de las asignaturas metodológicas e investigativas bajo metodologías activas. Fuente: estudiantes Psicología, Areandina Bogotá (2018-2019)

En conclusión, el uso de metodologías activas de enseñanza en las asignaturas investigativas y metodológicas favorece la motivación profunda de los estudiantes, en especial cuando esta hace parte de su estilo de trabajo, sin embargo, no se aprecia el mismo impacto en los estudiantes cuya motivación frente a estas asignaturas o su proceso de aprendizaje, es fundamentalmente superficial, sin embargo, se evidenció que



facilitan la construcción de experiencias educativas valiosas que conducen a una resignificación de la investigación, su accesibilidad, el aporte que puede hacer a su carrera, la disciplina, la sociedad y su propio desempeño, no solo en el ámbito profesional, sino en el ciudadano e incluso el personal.

En este sentido, los escenarios educativos observados, se caracterizan por los espacios físicos proporcionados por la universidad, en los que la distribución espacial, las características ambientales, el mobiliario y herramientas de apoyo disponibles, por su puesto impactan en su configuración, sin embargo, se encuentra una fuerte influencia de lo que podría llamarse, *escenarios extendidos*, categoría que da cuenta tanto de espacios como de momentos que trascienden el horario y aula habituales, gestándose allí interacciones menos condicionadas, más igualitarias y naturales entre docente y estudiantes, lo que redundaba también en el clima de las clases, que es descrito como agradable, divertido, participativo y constructivo durante los tres momentos identificados en la organización de las sesiones de clase que atienden también al diseño de curso que se produjo a partir del análisis documental y que conjuga los contenidos curriculares, las actividades de aprendizaje y las actividades evaluativas basadas en metodologías activas.

Las experiencias de aprendizaje narradas por los estudiantes durante las entrevistas y grupos focales se relacionan de manera importante con las metodologías de enseñanza empleadas, resaltándose especialmente el aula invertida y el aprendizaje combinado (*blended learning*); las características de la primera son asociadas directamente por los estudiantes con las características propias de estas asignaturas; de



la segunda, se destaca el uso de redes sociales, la exigencia que implica tratar temas «serios» en ellas, el uso de plataformas como Turnitin para la coevaluación y aquellas sesiones dedicadas a la exploración y consulta de recursos bibliográficos o software especializado. La riqueza de las experiencias y la satisfacción frente a estas se asocian con actividades retadoras, realistas, aplicables y exigentes, lo que facilita la recordación de los contenidos y temáticas abordados con ocasión de ellas, así mismo, percibirse como protagonistas de los escenarios educativos aumenta su motivación y su valoración de las experiencias. Finalmente, la sistematización y divulgación de experiencias exitosas, suele ser para ellos motivo de orgullo, ya que se sienten parte de ese éxito.

El análisis de la motivación de los estudiantes, se produjo a partir de la triangulación metodológica de entrevistas, grupos focales, observación y diarios de campo. Se encontraron evidencias tanto de motivación profunda como de motivación superficial, la primera de ellas se relaciona con la asistencia a clases y el cumplimiento de horarios de estas, la preparación de material, lecturas, preguntas para la participación en clase y la elaboración de productos de aprendizaje de calidad superior a la mínima esperada; en lo que respecta a la motivación superficial, esta se percibe como vergonzante por lo que se reporta como «*lo que hacen o dejan de hacer los otros*» y en las pocas ocasiones que se reconoce en el propio accionar, se justifica desde los múltiples roles y ocupaciones de los estudiantes y el cansancio derivado de ello. Los resultados de aprendizaje, son valorados por la relación coherente entre la vivencia, la calidad del producto y sus posibilidades de aplicación al contexto real.



De igual forma, se destaca que la coherencia entre los escenarios, las motivaciones y las experiencias de aprendizaje, no solamente mejora las interacciones docente-estudiantes y entre los mismos estudiantes sino que favorece sus reflexiones críticas, les brinda posibilidades de liberación y relajación, lo que ha conducido en muchos casos a un cambio de concepciones frente a la investigación y la metodología, pasando de ser consideradas difíciles, «*enredadas*» y aburridas a convertirse en algo interesante, alcanzable, útil para sus vidas más allá de los requisitos académicos e incluso en ocasiones, algo divertido. Lo anterior permite comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de Psicología, dando de esta manera alcance a los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación como se puede apreciar en la tabla 10.



Tabla 10

Resumen de los resultados de investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS
<p>¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?</p>	<p>OG. Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019</p> <p>OE.1. Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.</p> <p>OE.2. Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.</p> <p>OE.3. Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.</p>

RESULTADOS Y SU RELACIÓN CON LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Escenarios educativos	Experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza	Motivación y proceso de enseñanza-aprendizaje	Investigación y metodología: una experiencia significativa
<p>Espacios físicos: distribución características mobiliario <i>OBSERVACIÓN- DIARIOS DE CAMPO</i></p> <p>Escenarios extendidos: recorridos entre clases lugares diferentes al aula de clase Más allá del escenario físico y temporal. <i>OBSERVACIÓN- DIARIOS DE CAMPO</i></p>	<p>Construidas por actividades: retadoras realistas significativas aplicables exigentes fáciles de recordar</p> <p>Aula invertida: se identifica con el carácter de las asignaturas no tradicional</p>	<p>Motivación profunda observada: productos de calidad preparación de clase participación asistencia puntualidad</p> <p>Motivación superficial: reportada por interpuesta persona, justificada en cansancio o múltiples ocupaciones</p>	<p>Ampliación de los escenarios: distancia/desplazamiento entre sedes, espera apertura relación con docente</p> <p>Condiciones espaciales: rígidas aún espacios nuevos</p> <p>Reorganizar/apropiar espacios: aumenta participación enriquece la experiencia estudiante como centro de la acción educativa</p>
<p>Organización de la sesión de clase (3 momentos): contexto actividades producto <i>OBSERVACIÓN</i></p>	<p>Blended learning: uso de redes sociales Turnitin consulta de recursos</p> <p>Sistematización, divulgación, pertenencia</p>	<p>Resultados de aprendizaje: vivencia-producto-aplicación</p> <p>Uso TIC: interacciones reflexiones relaja y libera</p>	<p>Redimensionar el significado de la investigación y la metodología: carácter de las asignaturas investigativas</p>
<p>Diseño de curso: contenidos métodos de enseñanza evaluación clima <i>ANÁLISIS DOCUMENTAL</i></p>	<p>Satisfactorias y enriquecedoras cuando ellos son protagonistas</p> <p><i>ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES</i></p>	<p>Cambio de concepciones: mayor favorabilidad</p> <p><i>ENTREVISTAS -GRUPOS FOCALES - OBSERVACIÓN -DIARIOS DE CAMPO</i></p>	<p><i>ENTREVISTAS -GRUPOS FOCALES - OBSERVACIÓN -DIARIOS DE CAMPO</i></p>

Nota: la tabla resume los resultados de la investigación en sus cuatro apartados principales relacionandolos con los instrumentos y técnicas empleadas para la construcción o recolección de datos, evidenciando también el análisis por triangulación metodológica, permitiendo además contrastar con la pregunta central de investigación y los objetivos. Fuente: elaboración propia



CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación *comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019*, se discute a continuación la configuración de los escenarios basados en metodologías activas y cómo estos se relacionan con la motivación y las experiencias de aprendizaje que los estudiantes de Psicología de Areandina Bogotá, experimentaron durante los periodos señalados al cursar asignaturas como psicometría básica, medición y evaluación, fundamentos de investigación, investigación cualitativa, proyecto de investigación y la electiva de normas APA. El capítulo inicia con la configuración de estos espacios teniendo en cuenta los componentes del modelo 3P de Biggs, en este sentido se argumenta la necesidad de modificar los espacios físicos y los escenarios en su conjunto, así como entender la consistencia entre los motivos de los estudiantes y las intencionalidades de las metodologías.

Los **escenarios de educativos** relacionados con el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como lo señala Sarzosa-Herrera (2013) deben contemplar los factores de *Presagio, Proceso y Producto* del modelo 3P Biggs, en este sentido para los estudiantes de Psicología de Areandina Bogotá que hicieron parte del estudio, los principales elementos que se relacionan con el contexto de enseñanza, están dados por la extensión de tiempos y espacios de la clase, siendo de especial importancia, los encuentros con el docente durante la espera de inicio de la clase y los momentos de



desplazamientos entre sedes, así mismo, la posibilidad de apropiación y modificación de los espacios del aula de clase y la inclusión de otros escenarios físicos, generalmente abiertos, favorecen la motivación de los estudiantes y la construcción de experiencias educativas valiosas. Cabe resaltar que, elementos como la estructura del curso y el contenido curricular necesitan ser replanteados a la luz de metodologías activas y modelos de trabajo no tradicionales ni memorísticos.

Por ello, es necesario repensarse y **rediseñar los escenarios** y espacios físicos para facilitar el **proceso de enseñanza-aprendizaje**, considerando los intereses, valores, posibilidades y condiciones particulares de los estudiantes, así como el favorecimiento del trabajo colaborativo y la inclusión del estudiante como centro de la acción educativa que, como lo señala Luelmo del Castillo (2018), es el principal responsable del desarrollo de sus propias competencias para trascender de la adquisición reproductiva de conocimientos a través de la interacción e intercambio de experiencias y conocimientos con pares y docentes, este ejercicio de autonomía y aprendizaje auto-regulado se facilita con el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y estrategias evaluativas aplicadas al contexto real, con sentido crítico y social que le permitan al estudiante comprender la utilidad e importancia de los contenidos, los procedimientos y las acciones propias de su accionar profesional.

De esta manera, la consistencia entre los **motivos de los estudiantes** y las **estrategias docentes** conformarán enfoques de aprendizaje favorables al proceso educativo del estudiante y su calidad. Acorde con Palazón et al. (2011), el enfoque de aprendizaje se basa en un motivo, este marca la dirección que el aprendizaje debe seguir



y las estrategias, impulsarán dicha dirección, lo que resulta consistente con los hallazgos de la presente investigación, en los que se evidenció que cualquiera que sea el interés por una tarea particular, el estudiante tiene unos motivos relativamente estables hacia su trabajo académico, dado que tiene una concepción acerca de lo que debe ser el aprendizaje académico y esto se relaciona directamente con la naturaleza del resultado del aprendizaje o producto.

Esto es en últimas, lo que contribuye a que la **educación en investigación y la formación investigativa** dentro de la experiencia del estudiante areandino, obtenga un lugar importante que desarrolle habilidades, competencias y actitudes investigativas, no solo dentro de la academia sino también fuera de ella, fomentando la capacidad analítica y el pensamiento crítico para su fin último de aportar soluciones a problemáticas de su contexto social como lo refieren Aldana de Becerra y Babativa (2018). De este modo la comprensión de los escenarios enmarcados en metodologías activas para la formación investigativa de psicólogos, permite dilucidar el significado y configuración de sus experiencias educativas motivantes y significativas.

Dándo respuesta a la pregunta de investigación, las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje significativas en la formación investigativa de los estudiantes de Psicología cuando sus actividades favorecen un ambiente personal de aprendizaje intencionado, colaborativo, constructivista y auténtico que fomenten el aprendizaje autosituado y creativo tal y como se evidencia en los resultados del uso de estrategias de aprendizaje combinado como los reportados por Ramos-Vega (2020), en este sentido la presente investigación,



teniendo en cuenta la estructura de la Educación Superior, sus intencionalidades y funciones sustantivas, plantea el desarrollo de estrategias educativas aplicadas a las asignaturas metodológicas e investigativas que conjuga diversas metodologías activas con el uso de recursos educativos variados, diseño de contenidos y actividades evaluativas orientados a comprender la configuración de los escenarios educativos particulares dados en los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Moore y Campbell (2021) enfatizan en que los estudiantes otorgan mayor valor a actividades que aportan experiencias auténticas que a aquellas centradas en aproximaciones puramente teóricas y que contextualizan el aprendizaje y sus aplicaciones profesionales, en este sentido, la *gamificación* del aprendizaje facilita la simulación de escenarios laborales reales cuyas características pueden reflejar con alta fidelidad las exigencias a las que se enfrentarán los estudiantes en su futura vida profesional, como el manejo de la presión, la interlocución con compañeros de trabajo, la atención a diversas tareas, teniendo esto un importante impacto en la motivación y la toma de decisiones.

En consonancia, estudios como el Peters y Shephard (2018) señalan que entre los beneficios de la **enseñanza basada en la investigación** se encuentra la promoción de la creación de espacios seguros para *cometer errores* y construir resiliencia, siendo que la manera en que los individuos y la comunidad manejan los errores, define el valor de la experiencia adquirida. Esto implica que los estudiantes puedan desarrollar confianza en sí mismos y su proceder y que el docente pueda enseñar nuevas perspectivas para afrontar los errores y la forma de aprender a investigar, lo que fomenta individuos con



mente abierta al aprendizaje, el compromiso y el descubrimiento sin encajarlos en una búsqueda vacía de la perfección. De tal forma que, la enseñanza basada en la investigación, aumenta las oportunidades para enriquecer las experiencias de aprendizaje en comunidad, inspirando a los actores involucrados y dejándoles con el deseo de más.

Así mismo, el estudio de Villamizar et al. (2016) señala que los estudiantes aumentan la favorabilidad frente al ejercicio investigativo a medida que avanzan en su carrera, sin embargo, los hallazgos de la presente investigación demuestran que el uso de metodologías activas en aproximaciones tempranas de la **formación investigativa** ayudan a consolidar este tipo de actitudes desde los semestres iniciales, lo que favorecería el desarrollo de sus competencias en esta área, haciendo más evidente la vinculación entre la teoría y la práctica desde los inicios de su carrera, lo que aportaría al aumento de la motivación profunda en relación con la metodología y la investigación, sin dejar de lado la influencia que juega el el apoyo docente en ello.

En este sentido, los hallazgos de la presente investigación coinciden con lo señalado por De la Puente Pacheco et al. (2019) en relación con el uso de estrategias basadas en metodologías activas como el *aprendizaje basado en problemas* que resulta efectivo para el **desarrollo de competencias** necesarias en el ámbito investigativo, así mismo, la satisfacción de los estudiantes en este tipo de experiencias educativas conduce a una mayor probabilidad de elección de alternativas de grado relacionadas con la investigación como lo sugieren los testimonios de los estudiantes y el estudio de Sears et al. (2017).



Lo anterior dirige la reflexión hacia el **sentido de la educación** que, para Ossiannilsson et al. (2016) es compartir con otros el conocimiento, ideas, perspectivas, información y habilidades que se puedan construir de manera colectiva; en ese sentido, el aprovechamiento de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías -de comunicación e información- es un aporte fundamental que brinda acceso, conectividad y colaboración en y para la educación de manera amplia y diversa, aportando a la superación de limitaciones de capacidad institucional y de goce pleno de los derechos humanos, incidiendo directamente en aspectos relacionados con la inclusión, la equidad y el desarrollo personal y social.

De tal forma que, las prácticas docentes de la Educación Superior deben incluir el acceso equitativo y extensivo a educación de calidad y una búsqueda de mejoramiento continuo, innovación y colaboración para el alcance de estándares globales. Lo que constituye en términos prácticos la labor cotidiana del educador como camino para ejercer la motivación y concientización sobre la educación, su quehacer y el quehacer del estudiante; la planeación y preparación de sus actividades; la ejecución de la clase; la evaluación, sus impactos individuales y sociales.

Justamente, esa **labor cotidiana del docente** y su entrecruzamiento con el quehacer y **experiencias del estudiante** a través de las actividades propuestas y desarrolladas en conjunto durante el proceso, es lo que se ha buscado develar en esta investigación. En este sentido los efectos de la formación universitaria deben trascender la simple transmisión de conocimientos o el entrenamiento técnico profesional para generar una huella de aprendizaje que aporte a una construcción subjetiva de



ciudadanos profesionales, responsables y éticos. Como lo señalan Marwaha et al. (2021) el uso de metodologías en la educación será exitoso en tanto faciliten un aprendizaje compartido entre los estudiantes y la interacción con el docente a manera de discusión, realimentación constante y oportuna, lo que aumenta el aprendizaje, su retención y recuperación.

La Educación Superior debe crear las condiciones necesarias para garantizar su eficacia a través de la planeación cuidadosa por parte de instituciones y docentes. Aunque algunas técnicas han tenido mayor uso debido a la sistematicidad con la que han sido investigadas, como es el caso del aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, aclaran Hernáiz-Pérez et al. (2021) y Santos et al. (2019) en sus estudios que, estas han demostrado ser una poderosa herramienta, especialmente en pequeños grupos de estudiantes, permitiendo conocer e integrar sus características individuales en la planeación de las acciones educativas.

Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación parecen contradecir esto, puesto que, se evidenció que en los grupos pequeños en asignaturas de carácter obligatorio como medición de aptitudes y psicometría básica, la motivación fue principalmente superficial, no así en la asignatura de carácter electivo, aspecto que merecería ser contrastado e indagado con mayor profundidad, puesto que esto se hizo evidente no en la recolección de datos sino en el posterior análisis por triangulación, sin dar cabida a la exploración de las razones por las que esto ocurrió para contrastar con lo argumentado por Alarcón (2013), la motivación (la orientación intrínseca, la



organización y la ansiedad) se relaciona con las estrategias de aprendizaje (específicamente con las estrategias de ensayo, el valor de la tarea y el tiempo - ambiente de estudio), poniendo de relieve la importancia de la existencia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de los conocimientos de los estudiantes, como lo resalta una de las estudiantes entrevistadas.

Así, se encuentra que los escenarios educativos basados en metodologías activas para los estudiantes de Psicología que cursan asignaturas investigativas coinciden con los estudios de Colomo-Magaña et al. (2020) y Santos et al. (2019), que evidencian la relación entre el **incremento de la motivación y el uso de metodologías activas**, así como su impacto en el desempeño académico y su incidencia en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en diversos contextos de la Educación Superior; la percepción de los estudiantes es un elemento clave que impacta su auto-confianza para el éxito, sin embargo, puede darse una desconexión con estudiantes que solo esperan obtener altas calificaciones a través de la memorización y el reproductivismo, por lo cual es necesario reconocer y balancear adecuadamente la influencia de los factores intrínsecos y extrínsecos en la motivación.

En consonancia Domínguez et al. (2020), aclaran que el **clima de aprendizaje** suele ser mayor en escenarios trabajados con metodologías activas en comparación con las metodologías tradicionales, sin embargo, no siempre se mantienen en modelos de aprendizaje autodirigido, según los autores, esto se puede explicar por la influencia de factores como la motivación, la participación y la cooperación de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, sus experiencias y escenarios diferentes al aula de



clase, evidenciando que esta última no es el único espacio en que se desarrollan los aprendizajes y las competencias y que ello depende también del nivel de desarrollo de la carrera.

En ese orden de ideas, las metodologías activas deben respetar e incentivar la identidad de las personas, entendiendo los **contenidos curriculares** como tópicos generativos de conocimiento y no como el fin educativo, provocando ganas de aprender a partir del reto intelectual, por ello los enfoques de aprendizaje o proceso trabajados en las asignaturas se han orientado hacia talleres de trabajo colaborativo, los Proyectos Pedagógicos de Aula -PPA-, simulaciones, juegos de roles y producción de información para publicación en web 2.0 y 3.0 justamente, en los relatos de los estudiantes, estas experiencias son las que cobran mayor valor, y les facilitan recordar y extrapolar el conocimiento, les lleva a un ejercicio de metacognición, *pensar en lo que se ha hecho, cómo se ha hecho, en qué pasos, autoevaluar cada paso y pensar cómo se hará la siguiente vez o dónde se puede aplicar o transferir*, facilitando la evaluación constructiva y constante de cada momento del aprendizaje (Padilla & Jaén, 2018; Toro & Arguis, 2015).

Por otra parte, los **escenarios y experiencias de los estudiantes areandinos**, se ven fuertemente marcados por la relación con el docente, esto se debe en parte, quizás a la identidad organizacional y estilos de relacionamiento propios de la cultura institucional; como lo señala Juraschek et al. (2020), la cooperación entre estudiantes y docentes se relaciona significativamente con las teorías y estrategias centradas en el estudiante y recomiendan una constante atención a la eficacia, las ganancias y la



racionalización de las acciones que se llevan a cabo en conjunto. Por ello, es pertinente reflexionar sobre la ética del actuar docente en los niveles de profesionalización que la contemple enmarcada no solo en los contextos directos de relación con los estudiantes sino sobre los impactos en relación con las instituciones y la sociedad, pues no se trata solamente de impartir conocimientos y dominios técnicos, sino de acompañar el proceso educativo de seres humanos, sujetos de derechos y agentes con posibilidades e ingerencias sociales.

Ahondar en dicha reflexión se hace pertinente, debido a que entre las concepciones relevantes que resaltan los estudiantes, para ellos, aunque sus docentes y las relaciones que tejen con ellos son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no reconocen un referente de profesional exitoso relacionado con el uso de los conocimientos y competencias desarrolladas con ocasión de las asignaturas metodológicas e investigativas.

Durante los periodos académicos de 2018 y 2019, se llevaron a cabo registros de **observación etnográfica, entrevistas y grupos focales** que permitieron explorar los **escenarios** de metodologías activas que motivan y construyen **experiencias** de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), encontrando que estos escenarios están determinados por características físicas relacionadas con condiciones ambientales y funcionales que se extienden más allá de los confines establecidos formalmente por el sistema administrativo universitario.



En lo que respecta a las **motivaciones y experiencias de aprendizaje** de los estudiantes, indagadas principalmente a través de entrevistas y grupos focales, se identificaron evidencias y ejercicios metacognitivos relacionados tanto con la motivación profunda como con la motivación superficial, esta última, juzgada más desde una perspectiva externalista; sobre las experiencias, se reconoce explícitamente la relación e influencia del uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje con la configuración de experiencias valoradas como significativas, funcionales, útiles y altamente agradables, como aspectos complementarios tanto de los motivos como de las experiencias, se encuentran las actividades evaluativas aplicadas a situaciones y contextos reales y el tipo de relación que se establece entre el docente y los estudiantes.

Las **categorías analíticas** propuestas inicialmente para esta investigación, se agrupan en tres: el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el modelo 3p de Biggs (presagio-proceso-producto), la motivación de los estudiantes frente a las asignaturas metodológicas e investigativas (motivación profunda y motivación superficial) (Salvador et al., 2011), y las experiencias de aprendizaje, entendidas como modelos mentales que brindan explicación a los fenómenos relacionados con la formación en las asignaturas electiva: normas APA, psicometría básica, medición y evaluación de aptitudes y competencias , medición y evaluación de actitudes y conocimientos, fundamentos epistemológicos de la investigación, investigación cualitativa, proyecto de investigación.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, las aulas de clase cuentan con condiciones espaciales y ambientales rígidas, es decir, se distribuyen atendiendo a la noción tradicional de cátedra (en un extremo se encuentran el docente,



el tablero, la computadora y el televisor, del otro, las sillas y mesas de los estudiantes, acomodados, uno detrás del otro). Este tipo de distribución atiende a la lógica de que el único que merece atención es el docente, desconoce los aprendizajes previos y los aportes que puedan construir los estudiantes entre ellos, dificultando el trabajo colaborativo propio de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, con la reorganización del espacio del aula, es notorio el aumento de participación de los estudiantes, teniendo discusiones y debates que son propiciados por ellos mismos, volcando la atención a los procesos construidos entre todos y no exclusivamente al discurso del docente, el reporte de los estudiantes sobre su experiencia cuando se modifica la distribución de las aulas de clase, se relaciona con la percepción de un ambiente más amigable, informal en el sentido en que se sienten tranquilos de compartir sus percepciones, preguntas, opiniones y reflexiones frente a las temáticas abordadas en contraste con aquellas clases en las que se conserva la distribución formal catedrática, de hecho les da la posibilidad de apropiarse tanto del espacio, que en algunos grupos se ambientaba el trabajo de los talleres con música, compartiendo gustos e intereses de todos los participantes.

Por otra parte el uso de herramientas TIC disponibles en el aula, favorece la atención de los estudiantes y propicia interacciones reflexivas, estas herramientas se convierten en una buena excusa para generar reflexiones y motivar a los estudiantes a participar y construir sus propios productos. El uso de otros elementos didácticos, no solo resulta interesante y sorprendente sino que fomenta su curiosidad, la creatividad fomentan la participación y reflexión de los estudiantes, sino que aumentan su motivación



e interés por los temas trabajados, en especial para los estudiantes de jornada nocturna, se constituyen como una forma de liberarse de las presiones y el cansancio que traen de su jornada laboral.

Respecto a los resultados de aprendizaje, los estudiantes entrevistados reportan no solo recordación de los contenidos de las asignaturas, sino que resalta su utilidad y aplicabilidad en la vida profesional, personal y académica, refieren también las prácticas de laboratorio, la construcción y aplicación de pruebas psicométricas y el uso de este tipo de herramientas en la investigación, así mismo, la construcción de proyectos de investigación representada en el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), los productos de elaboración individual y conjunta son también mencionados por ellos como una experiencia enriquecedora, que en ocasiones se tornaba altamente exigente y desgastante, pero útil.

Respecto a la motivación. En su mayoría, los estudiantes demuestran la motivación por las asignaturas a través de la asistencia a clases, que por lo general es completa, y en pocas ocasiones se presentan ausencias que no superan las 3 sesiones, de acuerdo con los estudiantes entrevistados, esto se debe a que faltar implica perderse información valiosa y la oportunidad de aclarar dudas. En este sentido, fue notoria no solamente la asistencia constante sino el cumplimiento de horarios establecidos, pese a que en los acuerdos iniciales de semestre, se aclara que no se registran asistencias ni retardos, los estudiantes suelen ser puntuales en su llegada y permanecer hasta el final de las sesiones de clase.



Así mismo, la realización de consultas y preparación de las sesiones de clase con apoyo del material sugerido en el microcurrículo y otro extra elegido por ellos de acuerdo con sus preferencias y estilos de aprendizaje, representa en su experiencia, la posibilidad de aportar y preguntar durante la sesión de clase, en general este tipo de conductas se mantienen en los estudiantes durante todo el semestre e incluso en varias de las asignaturas cursadas, sin embargo, en pequeños grupos de estudiantes no fue una práctica que se observara en ningún momento del semestre, lo que daría cuenta de la motivación superficial, es decir, de aquellas nociones de asistir a las clases por cumplir con el requisito del plan de estudios, realizar un trabajo poco cuidadoso y profundo solo para obtener la nota mínima aprobatoria, solo se observó masivamente en grupos con cantidades reducidas de estudiantes en asignaturas de tipo obligatorio como psicometría básica, medición de aptitudes y una proporción de un grupo de medición de actitudes en 2018-1, en el transcurso del semestre algunos de estos estudiantes justificaban esto argumentando cansancio o múltiples ocupaciones.

En general para los estudiantes, la motivación superficial suele atribuirse a terceros, es decir, pocas veces un estudiante reconoce este tipo de motivación en su accionar, al parecer porque adquiere un carácter vergonzante y en otras ocasiones se asocia con el tipo de relación que establecen con el docente, durante la investigación solo en un par de ocasiones tres estudiantes reconocieron explícitamente sentirse poco motivados, señalando que no les interesaban este tipo de asignaturas o que simplemente en ese semestre tenían menor interés en su proceso formativo debido a otras situaciones de índole personal o familiar.



Respecto a las experiencias. Para los estudiantes el haber cursado las asignaturas metodológicas e investigativas basadas en metodologías activas que representan una novedad en términos de actividades de clase, actividades evaluativas, interacciones, nivel de participación y decisión en su proceso educativo, la extensión de los escenarios educativos y el tipo de relación que todo ello fomenta con el docente; se constituye como una experiencia valiosa, que les permite la comprensión y apropiación de contenidos, facilita la identificación de la utilidad y el valor de las asignaturas para su vida profesional e incluso personal.

En relación con estas características de novedad de las actividades derivadas de las metodologías activas, Moore y Campbell (2021) destacan el aporte del escape room cuya versatilidad en el diseño es amplia, permite la inclusión de herramientas electrónicas y fomenta la inmersión de los estudiantes en la actividad y las temáticas abordadas, por supuesto, aclaran que estas deben ser acordes con el espacio, la audiencia y los objetivos de aprendizaje, sin embargo, señalan que el nivel de satisfacción de los participantes suele ser alto y asociado con descriptores como *muy divertido*, que favorece el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad, así como un alto valor educativo y un aprendizaje novedoso que les estimula a profundizar.

De esta forma se evidencia que, las metodologías activas son de amplia aplicabilidad y utilidad en el diseño de asignaturas investigativas y metodológicas orientadas a la formación de psicólogos y contribuyen plenamente a la vivencia de experiencias valiosas y significativas en la educación incrementando los niveles de motivación profunda cuando esta se encuentra presente en el repertorio conductual del



estudiante. La experiencia educativa significativa se relaciona con su papel activo auto-dirigido y auto-situado en las actividades académicas, en dónde la autonomía por supuesto, es fundamental y facilitan la recordación de los contenidos, su aplicabilidad en tareas nuevas, problemáticas sociales y contextos reales relacionados con su quehacer profesional.

Por otra parte, se hizo notoria la concepción de que la relación afable y flexible con el docente favorece la configuración de experiencias positivas, motivadoras y el desarrollo de aprendizajes y competencias investigativas, así como la efectividad de cualquier estrategia de enseñanza, este es un aspecto que poco se ha reportado en la literatura científica consultada y que tampoco se esperaba encontrar en los resultados de la presente investigación. Así mismo, pese al reporte de experiencias educativas como las descritas, los estudiantes reconocen que los imaginarios relacionados con la investigación y la metodología tienden a juzgarlas como aburridas, *ladrilludas* (pesadas), que «no son para ellos», sin embargo, aclaran que para ellos mismos a partir de su experiencia, estos imaginarios se han empezado a resignificar hacia tendencias más favorables.

Si bien, la argumentación teórica, empírica y metodológica de la presente investigación es lo suficientemente sólida como para aportar un análisis propositivo y crítico en el campo educativo específico en el que se enmarca, es decir, la Educación Superior profesionalizante de la Psicología, es importante ajustar las estrategias de selección de los informantes clave en este tipo de estudios, para evitar incurrir en violaciones éticas o en sesgos que direccionen la investigación, ya que esto puede



afectar el proceso de triangulación que busca garantizar la validez de la información recolectada, resulta poco conveniente basar los resultados exclusivamente en un trabajo de observación debido a que es el mismo investigador quien reflexiona sobre su propio trabajo. El diseño metodológico de la investigación permite explorar los escenarios, las motivaciones y experiencias de los estudiantes durante el curso de las asignaturas metodológicas desde la voz de los actores principales, pero podría fortalecerse desde una mirada de comprobación empírica de la consolidación de conocimiento y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Así mismo, es pertinente garantizar la participación de estudiantes cuyos reportes y experiencias, no sean necesariamente *positivos* o de referentes de simpatía o afinidad con el docente, incluyendo por ejemplo, participantes como observadores entre los mismos estudiantes como se se pudo realizar en un par de asignaturas y sesiones durante la investigación, para aportar mayor validez a los hallazgos a partir de triangulación de investigadores.

Teniendo en cuenta los hallazgos, principalmente desde la técnica de observación, se resalta la importancia de realizar un ejercicio de sistematización de las prácticas realizadas en el aula en las diferentes asignaturas, no solamente con fines de preservación de la memoria del proceso educativo y como estrategia de evaluación de las prácticas, sino como herramienta para abrir posibilidades de espacios de transferencia de conocimientos y difusión de experiencias exitosas institucionales e interinstitucionales.



Entre las debilidades identificadas en la investigación se encuentran principalmente dos elementos, por un lado la comprobación empírica de los resultados en relación con la verificación de la huella de aprendizaje y el desarrollo de las competencias investigativas, tal vez posible a través de un estudio comparativo sobre la efectividad del uso de las diversas metodologías activas, esperando encontrar diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes en función de la metodología implementada. Un importante aspecto a tener en cuenta, sería la realización de un seguimiento de los resultados obtenidos por las diferentes metodologías, no sólo su evaluación final, sino también a largo plazo; lo que daría muestras de su eficiencia para el rendimiento y aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, se considera que la carencia de sistematización particular de cada una de las metodologías implementadas en las diferentes asignaturas, descuida los posibles aportes, debilidades y fortalezas de los diseños de curso para demostrar las posibilidades de generación de estrategias y resultados con altos niveles de efectividad en la formación en áreas que exigen un rigor procesual y que por tradición han sido transmitidas de manera tradicionalmente magistral como lo son las asignaturas investigativas y metodológicas, especialmente en el contexto colombiano y específicamente en el área de la psicología.

Así mismo, entre las oportunidades para la generación de nuevas líneas de investigación basadas en estos hallazgos, se resalta la posibilidad de desarrollo de líneas investigativas independientes por asignatura y por metodología empleada, tendientes a la contribución para la reestructuración de los sistemas de Educación Superior en general



y de la educación investigativa en Psicología en particular, orientadas hacia el involucramiento del estudiante y el docente en un lugar más interactivo, llevando a las instituciones y a los mismos docentes a rediseñarse y a documentar experiencias sobre la implementación de estas prácticas en programas y asignaturas tradicionalmente asociadas con procedimientos científicos y rígidos procesualmente. Como enfatiza Cornejo (2018) ante la creciente oferta de programa de Psicología, es pertinente fortalecer una formación profesional basada en pensamiento crítico y no solo en competencias técnicas y conocimientos teóricos, lo que exige una actualización curricular constante y un esfuerzo institucional por la modernización de las estrategias de enseñanza.

De esta manera, en el campo de la educación y desde la investigación educativa, se pueden derivar importantes aportes relacionados con la comprensión de la práctica educativa, su necesaria transformación y mejora. Las implicaciones de los resultados de investigación deben ser considerados como directos y constantes en el contexto, los estudiantes, los docentes y la sociedad, puesto que, la forma en que los profesionales de educan y el uso que hacen de los conocimientos adquiridos van a influir en su ejercicio laboral y ciudadano. Así mismo, conviene recordar que el acto de investigar en la educación, impacta en las políticas administrativas de planeación y en la toma de decisiones, y busca ampliar el conocimiento sobre los aspectos generales de la educación en lugar de pretender una intervención o un cambio directo intencionado.

Los resultados de esta investigación pueden incidir en lo pedagógico y en la investigación aplicada en sí misma, en busca de la mejora de la Educación Superior en



Colombia y en la Psicología, a través de ejercicios de descripción, clasificación, explicación, predicción, incluso experimentación y control de factores que inciden en la configuración de las experiencias educativas en las asignaturas investigativas, sin embargo, no siendo exclusivos de estas. Por ello, es pertinente enfatizar en la perspectiva crítica del uso de estos datos, participando y objetivando de manera alterna, incluyendo en el ejercicio investigativo tanto la medición como la narrativa, para conducir a la generación de sugerencias para la acción.

Así, la contribución sobre la reflexión en torno a la didáctica universitaria en el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación es una importante oportunidad para el óptimo desarrollo de los aprendizajes del profesional del futuro de cara a las exigencias de su contexto socio-político, un aspecto que requiere ser fortalecido desde la misma fundamentación técnica y metodológica del docente, ya que no basta con el saber disciplinar y técnico relacionado con una asignatura para orientar de manera efectiva el proceso educativo de los estudiantes. En el contexto universitario el docente debe definir el proceso para el alcance de resultados de aprendizaje que respondan al desarrollo de multiplicidad de competencias que conjugan dominios técnicos, metodológicos y disciplinarios de alta complejidad para el avance de la ciencia, el desarrollo de la sociedad a través de la intervención efectiva y oportuna de problemáticas latentes que se dinamizan en el sistema social.

Finalmente, el ejercicio profesional del psicólogo le lleva a la exploración y comprensión de dichas problemáticas, exigiéndole respuestas éticas, rigurosas, argumentadas y competentes, que en ausencia de una sólida fundamentación



investigativa, serían difíciles de lograr. Es por ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario ir más allá de la formación memorística basada en el seguimiento acrítico de «*acciones de manual*», códigos o normas carentes de sentido y sin apropiación pragmática por parte del estudiante, aspectos que a la luz de los resultados de la presente investigación, se considera, pueden ser manejados de manera pertinente con la implementación de metodologías activas aumentando la motivación profunda del estudiante y fortaleciendo el desarrollo de sus competencias a través de la generación de experiencias educativas valiosas y significativas como las descritas en este documento. Queda entonces planteada la necesidad de un viraje paradigmático tanto en la concepción del papel de las asignaturas metodológicas e investigativas en la formación de los psicólogos, como en la concepción misma de la educación profesionalizante en Colombia.



REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125. <https://doi.org/10.14516/fde.510>
- Alarcón, M. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 71–78.
- Aldana de Becerra, G. M., Alfonso, G., Acevedo, V., Núñez, K., Jenny, L., Rolón, A., Alfonso, G., Acevedo, V., Núñez, K., Jenny, L., Rolón, A., Report, R. R., León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., Diaz, R., Lago de Vergara, D., Gamoba Suárez, A. A., Montes Miranda, A. J., ... Gómez-Vásquez, M. V. (2015). Actitudes Hacia La Investigación En Estudiantes De Enfermería De I Semestre De 2015 *Sophía*, 9(3), 15. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14>
- Aldana de Becerra, G. M., Babativa Novoa, D. A., Caraballo Martínez, G. J., & Rey Anacona, C. A. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *CES Psicología*, 13(1), 89–103. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Aldana de Becerra, G., & Mora, E. (2012). *El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación*. <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/561/2/texto>



completo.pdf%0Ahttp://site.ebrary.com/lib/bibliotecausp/detail.action?docID=1060
9485

Aldana de Becerra, Gloria. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 35. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>,

Aldana de Becerra, Gloria, & Babativa, D. (2018). La formación investigativa en la Fundación Universitaria del Área Andina. Entrevista a PhD Eduardo Mora Bejarano. *Boletín Virtual*, 7(5), 85–91.

Aldana de Becerra, Gloria, & Calero, M. (2012). *Apropiación de la formación investigativa en enfermeros (as) egresados (as) de la Fundación Universitaria del Área Andina.*

Aldana, G, & Calero, M. (2019). Apropiación de la formación investigativa en enfermeros (as) egresados (as) de la Fundación Universitaria del Área Andina. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

Aldana, G. M., Babativa, D. A., Caraballo, G. J., & Rey, C. A. (2020). Attitudes towards Research Scale (ATRS): Evaluation of its psychometric properties in a Colombian Sample. *Revista CES Psicología*, 13(1), 89–103. <https://doi.org/10.21615/CESP.13.1.6>

Aldana, Gloria, & Castro, P. (2017). Convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa: el caso de dos programas académicos colombianos. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 50, 62–80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865005>



- Alejo, I., & Pedraza, N. (2012). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en la facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia.*
- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L., & Catarreira, S. V. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales*, 3(1), 639–648. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009>
- Alzás, T., Casa, L. M., Luengo, R., Torres, J. L., & Catarreira, S. V. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 44, 9–37.
- Antunes, A. P. (2017). Formation universitaire en méthodologie qualitative: Pratique pédagogique en psychologie de l'éducation. *Revista Lusofona de Educacao*, 36(36), 147–161. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.10>
- Aparicio, J., & Herrón, M. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje? Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología Desde El Caribe*, 17, 27–59.
- Proyecto Educativo Institucional, (2019). <https://doi.org/10.25100/eg.v0i2.3569>
- Arias, J., Calderón, T., Rojas, Y., Torres, M., Martínez, D., Aponte, E., & Martínez, M. (2020). La enseñanza de la investigación, una mirada desde la experiencia de aprendizaje de los estudiantes vinculados a semilleros. In Ediciones SUMMA (Ed.),



Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas (Issue December, pp. 46–55).

https://www.researchgate.net/publication/346572198_La_ensenanza_de_la_investigacion_una_mirada_desde_la_experiencia_de_aprendizaje_de_los_estudiantes_vinculados_a_semilleros

Arias, M., & Betancurth, D. (2015). La experiencia de formación en investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(S1), 49–51. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a08>

Ascofapsi. (2011). *Mapeo del Estado de la Investigación en Psicología en Colombia*.

Ascofapsi, & ColPsic. (2019). *Memorias del III Congreso Colombiano de Psicología 2019*. Ascofapsi y Colegio Colombiano de Psicólogos.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formacion Universitaria*, 9(3), 31–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>

Barthuly, L. (2011). *The student teachers' description of pivotal moments during the process of the student teaching experience: a grounded theory study*.

Bermúdez, R., Pérez. Lorenzo, Travieso, D., Armas, C., Arzuaga, M., & D'Angelo, O. (2016). *El pensamiento de Lev Semiónovich Vigotsky. Su vigencia en la educación*. Biblioteca del pensamiento crítico.



- Betrián, E., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J., & Garcia, M. M. (2013). Iberoamericana sobre Calidad. *Eficacia y Cambio En Educación*, 11(4), 5–24. www.rinace.net/reice/
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bogotá Cómo Vamos. (2016). *Índice de Ciudades Universitarias*.
- Bogotá Cómo Vamos. (2017). *Cómo Vamos en Educación Técnica y Tecnológica. Caso Bogotá*.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. . Norma.
- Caicedo, A., Chávez, J., Valencia, M., & Montes, J. (2018). Análisis cognitivo de tarea para la investigación en el uso educativo de las tecnologías de la información y de la comunicación. In D. E. Rodríguez (Ed.), *Problemas contemporáneos en psicología educativa* (pp. 171–215). Universidad de la Sabana.
- Calvo, G. (1996). *Nuevas formas de enseñar y aprender*.
- Capó-Vicedo, J. (2010). Teaching management subjects on an engineering degree. Use of active learning methodologies. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 97–111.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio*, 23, 204–216. www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm204



- CEPAL - NACIONES UNIDAS. (2016). *Naciones Unidas - Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL*. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>
- CEPAL - NACIONES UNIDAS, & Organización de Estados Iberoamericanos OIE. (2010). METAS EDUCATIVAS 2021 La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. In *Cuadernos de Educación y Desarrollo* (Issue 1).
- Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (2020). University students' perception of the usefulness of the flipped classroom methodology. *Education Sciences*, 10(10), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci10100275>
- Ley 1188 de 2008. Registro calificado de programas de Educación Superior, (2008).
- Constitución Política de Colombia, (1991).
- Ley 30 de 1992. Servicio Público de la Educación Superior, (1992).
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación , (1994).
- Acuerdo 086 de 2018. Actualización de opciones de grado Fundación Universitaria del Área Andina, Pub. L. No. 086 (2018).
- Acuerdo 021 de 2019. Política de Investigaciones Fundación Universitaria del Área Andina, Pub. L. No. 021 (2019).
- Acuerdo 66 de 22 de octubre de 2019. Reglamento de personal docente, Pub. L. No. 66 (2019).
- Córdoba, H. E. (2017). *Investigación cualitativa* (Fundación Universitaria del Área Andina, Ed.). <http://www.areandina.edu.co>



- Cornejo, W. (2018). The Teaching of Psychology in Colombia: The Challenges for the Discipline and High Quality. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 6–8. <https://doi.org/10.21500/20112084.3380>
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Third Edit). Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Desing. Choosing among five approaches* (Second Edi). Sage.
- de la Puente Pacheco, M. A., Guerra, D., de Oro Aguado, C. M., Alexander McGarry, C., & Tinoca, L. (2019). Undergraduate students' perceptions of Project-Based Learning (PBL) effectiveness: A case report in the Colombian Caribbean. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1616364>
- Díaz-Villa, M., & Gómez-Vásquez, M. V. (2016). La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: Un estudio crítico. *Magis*, 9(18), 147–172. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.ffpp>
- Domínguez, L. C., Alfonso, E., Restrepo, J. A., & Pacheco, M. (2020). Learning climate and readiness for self-directed learning in surgery: Does it influence the teaching approach? *Educacion Medica*, 21(2), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.006>
- Dueñas, M., Salazar, A., Ojeda, B., de Sola, H., & Failde, I. (2016). Implementation and evaluation of collaborative active learning methods in the teaching of Public Health in Physiotherapy. *Educacion Medica*, 17(4), 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.05.001>



- Faize, F., Sarwar Khan, A., & Kalim, I. (2018). Revamping Higher Education Research in Pakistan. *Policy Perspectives*, 15(2), 85. <https://doi.org/10.13169/polipers.15.2.0085>
- Farcas, D., Bernardes, S. F., & Matos, M. (2017a). The research-teaching nexus from the Portuguese academics' perspective: a qualitative case study in a school of social sciences and humanities. *Higher Education*, 74(2), 239–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0046-4>
- Farcas, D., Bernardes, S. F., & Matos, M. (2017b). The research-teaching nexus from the Portuguese academics' perspective: a qualitative case study in a school of social sciences and humanities. *Higher Education*, 74(2), 239–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0046-4>
- Fernández García, C. (2006). Educación Comparada y Espacio Europeo de Educación Superior: Una Nueva perspectiva vinculada a las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 169-186–186. <https://doi.org/10.5209/RCED.16698>
- Fernández Jiménez, C. (2017). Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 163. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1039>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda Ed). Ediciones Morata - Fundación Paideia Galiza. www.edmorata.es
- Flórez, T., Barbosa, M., & Garzón, P. (2019). *Lineamientos pedagógicos Equipo de Asesoría pedagógica Equipo de Coordinación Virtual.*



- Estatutos de la Fundación Universitaria del Área Andina, 31 (1993).
<https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/estatutos-areandina.pdf>
- Orientación Académica 005. Lineamientos para la operacionalización del Acuerdo 086 de 2018. Opciones de grado, Pub. L. No. 005 (2018).
- Orientación Académica 004. Modelo didáctico del Sello Transformador Areandina, Pub. L. No. 004 (2019).
- Fung, D. (2017). Enabling students to connect with researchers and research. In *Connected Curriculum for Higher Education* (pp. 40–54). UCL Press.
- Fung, D. (2018). Enabling students to connect with researchers and research. *Connected Curriculum for Higher Education*, 39–54. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnw8nf.10>
- Galende, J., & García, M. (2003). El concepto de documento desde una perspectiva interdisciplinar: de la diplomática a la archivística. *Revista General de Información y Documentación*, 13(2), 7–35.
- Gallou, E., & Abrahams, P. (2018). Creating space for active learning: (Opportunities from) using technology in research-based education. In V. Tong, A. Standen, & M. Sotiriou (Eds.), *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching* (pp. 165–175). UCL Press.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt21c4tcm.27>
- García, Arias-Gundín, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66–80.
<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>



- García, C., & Candia García, F. (2016). *Diseño de un modelo curricular E-learning, utilizando una metodología activa participativa*. 7, 147–182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498155462009>
- García-Sevilla, J. (2016). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad de Murcia.
- Garnjost, P., & Lawter, L. (2019). Undergraduates' satisfaction and perceptions of learning outcomes across teacher-and learner-focused pedagogies. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 267–275. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.004>
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado*. Taurus.
- Goghari, V. M. (2019). Spotlight on graduate education, research, and professional training in psychology. *Canadian Psychology*, 60(4), 215–218. <https://doi.org/10.1037/cap0000194>
- Gorostiaga. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: *Revista Brasileira de Educacao*, 16(47), 363–388. <https://1drv.ms/b/s!AnCFFVdd3-GagSZdseg9R3SMJMFx>
- Granados Roldán, O. (2020). ¿Cómo será la educación en 2030? Reflexiones sobre la educación superior en América Latina el Caribe. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OIE (Ed.), *La educación del mañana ¿inercia o transformación?* (pp. 29–56). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OIE.



- Gravini, M., Cabrera, E., Avila, V., & Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Review of Learning Styles*, 2.
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Boletín Virtual*, 6(1), 84–89. <http://www.rae.es/rae.html>
- Gutierrez, J. A., Mondragón, V. H., & Santacruz, L. C. (2019). Expectativas, necesidades y tendencias de la formación en educación superior en Colombia en pregrado y posgrado: entre la deserción– perfil y vocación profesional. *Universidad & Empresa*, 21(37), 313. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6619>
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Hernáiz-Pérez, M., Álvarez-Hornos, J., Badia, J. D., Giménez, J. B., Robles, Á., Ruano, V., & San-Valero, P. (2021). Contextualized project-based learning for training chemical engineers in graphic expression. *Education for Chemical Engineers*, 34, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.11.003>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill.
- Hernández-Narváez, E. (2019). La Formación Ética y Bioética en Psicología, una Apuesta Desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). In Ascofapsi & Colpsic



- (Eds.), *Memorias del Congreso Colombiano de Psicología* (pp. 270–272). Ascofapsi - Colpsic.
- Huber, G. L. (2008). Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación, January 2008*, 59–81.
- Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las tic sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educacion XX1, 19(2)*, 229–250. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14224>
- Hurtado, G. E. (2014). ¿Cuáles son las tendencias en las metodologías de enseñanza de la última década en Iberoamérica? *Revista Científica, 1(18)*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI. *Anales de Psicología, 30(3)*, 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Journal, S., January, N., & Westera, W. (2019). *International Forum of Educational Technology & Society Why and How Serious Games can Become Far More Effective : Accommodating Productive Learning Experiences , Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains Linked references are available on JS.*
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Cooperative learning, an active methodology in the 21st century: A review. In *Prisma Social* (Issue 26, pp. 200–210). Fundacion para la Investigacion Social Avanzada.
- Juraschek, M., Büth, L., Martin, N., Pulst, S., Thiede, S., & Herrmann, C. (2020a). Event-based education and innovation in Learning Factories - Concept and evaluation from



- Hackathon to GameJam. *Procedia Manufacturing*, 45(2019), 43–48.
<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.057>
- Juraschek, M., Büth, L., Martin, N., Pulst, S., Thiede, S., & Herrmann, C. (2020b). Event-based education and innovation in Learning Factories - Concept and evaluation from Hackathon to GameJam. *Procedia Manufacturing*, 45, 43–48.
<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.057>
- Klockner, K., Shields, P., Pillay, M., & Ames, K. (2020). Pragmatism as a teaching philosophy in the safety sciences: A higher education pedagogy perspective. *Safety Science*. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105095>
- Krajewska, A. (2019a). Didactic Cooperation between Teachers and Students in Higher Education: *Rethinking Teacher Education for the 21st Century*, 300–316.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.23>
- Krajewska, A. (2019b). Didactic Cooperation between Teachers and Students in Higher Education: Utopia or Real Opportunity In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking Teaching Education for the 21st Century. Trends, Challenges and New Directions* (pp. 300–316). Verlag Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvpb3xhh.23>
- Lall, M. (2021). Teacher education and training: Is changing practice possible? In *Myanmar's Education Reforms. A pathway to social justice?* UCL Press.
- Lazarou, D., Erduran, S., & Sutherland, R. (2017). Argumentation in science education as an evolving concept: Following the object of activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14(August 2016), 51–66. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.003>



- Leiva-Brondo, M., Cebolla-Cornejo, J., Peiró, R., Andrés-Colas, N., Esteras, C., Ferriol, M., Merle, H., Díez, M. J., & Pérez-De-castro, A. (2020). Study approaches of life science students using the revised two-factor study process questionnaire (R-spq-2f). *Education Sciences*, 10(7), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci10070173>
- León del Barco, B., Felipe, E., Mendo-Lázaro, S., & Iglesias, D. (2015). Habilidades Sociales en equipos de aprendizaje en el contexto universitario. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(2), 191–214.
- León-Díaz, O., Martínez, L. F., & Santos, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 27. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>
- Limón, C. (2020). Tecnología y habilidades para sistemas educativos en un mundo en evolución continua. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OIE (Ed.), *La educación del mañana ¿inercia o transformación?* (pp. 75–83). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OIE.
- López Pérez, M.ª E., Valentín Canteno, A., & González-Tablas Sastre, M.ª del M. (2012). De las condiciones del prácticum de la licenciatura en psicología a las competencias del grado: análisis de las valoraciones de los alumnos. In C. González Ferreras, D. González Manjón, J. M. Mestre Navas, & R. Guil Bozal (Eds.), *Aportaciones recientes al estudio de la Motivación y las Emociones* (pp. 47–55). Fénix Editora.



- López-Gutiérrez, J. C., Pérez-Ones, I., & Lalama-Aguirre, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 3(3), 1290–1308. <https://doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro. Revista Del Departamento de Filología Moderna*, 27, 4–21. <http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/download/2/2>
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2005). Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. In *European Journal of Teacher Education* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1–22). <https://doi.org/10.1080/02619760500039589>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Magalhães Bosi, M., & Castaño Pineda, Y. (2015). Desafíos y experiencias exitosas en la formación en investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(S1), 45–48. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a07>
- Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima. Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, 24, 103–114. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8724>



- Martínez Miguélez, M. (2004). Categorización, estructuración, contrastación y teorización. *Ciencia y Arte En La Metodología Cualitativa*, 259–291.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Marwaha, A., Zakeri, M., Sansgiry, S. S., & Salim, S. (2021). Combined effect of different teaching strategies on student performance in a large-enrollment undergraduate health sciences course. *Advances in Physiology Education*, 45(3), 454–460. <https://doi.org/10.1152/advan.00030.2021>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M. I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Milićević, V., Denić, N., Milićević, Z., Arsić, L., Spasić-Stojković, M., Petković, D., Stojanović, J., Krkic, M., Milovančević, N. S., & Jovanović, A. (2021). E-learning perspectives in higher education institutions. *Technological Forecasting and Social Change*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120618>
- MinEducación. (2020). *Ministerio de Educación Nacional*. Portafolio de Modelos Educativos.
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2020). *La ciencia en cifras*. La Ciencia En Cifras. <https://minciencias.gov.co/la-ciencia-en-cifras#>
- Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003, (2003).



- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía Para La Implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior. In *Mineeducacion, todos por un nuevo país. paz, equidad, educacion*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf
- Moore, L., & Campbell, N. (2021). Effectiveness of an escape room for undergraduate interprofessional learning: a mixed methods single group pre-post evaluation. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02666-z>
- Mourão, L., Travassos, R., da Silva Abbad, G., & Carvalho, L. (2019). Evaluation of Academic Training in Psychology from graduates' perception | Avaliação dos cursos de graduação em Psicologia na percepção de egressos | Evaluación de la formación en Psicología a partir de la percepción de los egresados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 43–55. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n2p43>
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., & Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>



- Ocde. (2015). Estudios Económicos de la OCDE. *Microscopy and Microanalysis*, 18(S2), 48.
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*.
www.oecd.org/edu
- Ordóñez, M., & Rodríguez, B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, 31, 101–112.
- OREALC. (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. 375.
- Ossiannilsson, E., Altinay, Z., & Altinay, F. (2016a). 8. Transformation of Teaching and Learning in Higher Education towards Open Learning Arenas: A Question of Quality. *Open Education: International Perspectives in Higher Education*, 159–178.
<https://doi.org/10.11647/obp.0103.08>
- Ossiannilsson, E., Altinay, Z., & Altinay, F. (2016b). 8. Transformation of Teaching and Learning in Higher Education towards Open Learning Arenas: A Question of Quality. In *Open Education: International Perspectives in Higher Education* (pp. 159–178). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103.08>
- Padilla, B. D., & Jaén, A. (2018). Teaching experience with Arduino. Project-based learning as a methodology for working in high school classrooms. *Revista Educativa Hekademos*, 25, 73–82.
- Paim Fernandes, J. H. (2020). La educación en la década de 2030. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OIE (Ed.), *La*



- educación del mañana ¿inercia o transformación?* (pp. 177–189). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OIE.
- Palazón, A., Gómez, M., Gómez, J., Pérez, M., & Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27–40.
- Parra-Esquivel, E. I., Gómez-Galindo, A. M., & Peñas-Felizzola, O. L. (2017). Active learning in students of the subject occupation and welfare in the occupational therapy program of universidad nacional de Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 65(1), 99–105. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.56226>
- Pereira, A. (2017). Formation universitaire en méthodologie qualitative: Pratique pédagogique en psychologie de l'education. *Revista Lusofona de Educacao*, 36(36), 147–161. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.10>
- Peters, S. J., & Shephard, E. (2018a). Learning through mistakes: An important part of the learning and research process. *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching*, 165–175.
- Peters, S. J., & Shephard, E. (2018b). Learning through mistakes: An important part of the learning and research process. In V. Tong, A. Standen, & M. Sotiriou (Eds.), *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching* (pp. 165–175). UCL Press.
- Prieto, A., Diaz, D., Hernández, M., & Lacasa, E. (2016). Variantes metodológicas del ABP: El ABP 4x4. In *La metodología del aprendizaje basado en problemas* . Universidad de Murcia.



Documento Maestro. Programa de Psicología presencial Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina (2019).

Proyecto Educativo de Programa. Psicología Presencial - Bogotá, (2019).

Programa de Psicología Areandina. (2017). *Proyecto Educativo Programa*. 27.

Puche Navarro, R., & Castillo, E. (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Colombia*. http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/Problemas_Centrales_para_la_formación..._Castillo_Puche.pdf

Puche, R. (2008). *Elementos relevantes para pensar un “estado del arte de la psicología académica” en Colombia*. 1–30.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. In A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47–84). UNMSM.

Ramos-Vega, D. (2020). Tik Tok challenge: escuelas filosóficas. Una experiencia de aprendizaje autodirigido desde la heutagogía y el conectivismo. *Documentos de Trabajo Areandina, 2020-2. Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Los Docentes Areandinos*. <https://doi.org/10.33132/26654644.1728>

Ramos-Vega, D. (2020b, October 28). *Educación para la ética profesional desde las redes sociales. Una experiencia pedagógica basada en el modelo Atarraya*. Congreso Internacional de Psicología Online. <https://www.youtube.com/watch?v=rnG9iMYVnnc>

Ramos-Vega, D. (2021). TikTok challenge: Escuelas filosóficas. Una experiencia de aprendizaje autodirigido desde la heutagogía y el conectivismo . *Documentos de*



- Trabajo Areandina, 2 SE-Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos.* <https://doi.org/10.33132/26654644.1728>
- Ravelo-Contreras, E. L., Barboza-Palomino, M., Mejía, S., Millán, J. D., & Salas, G. (2020). La producción científica de la revista Acta Colombiana de Psicología: Análisis descriptivo y bibliométrico del período 2015-2019. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 170–204. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.8>
- República de Colombia Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026.* http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE_FINAL_ISBN_web.pdf
- Reyes, L., Cabrera, P., & Romero, W. (2010). Evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de investigación psicológica, a partir de las apreciaciones de los estudiantes. *Psicogente*, 13(24), 412–423. <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. *Fórum Empresarial*, 4(2 Invierno), 74–87. <https://doi.org/10.33801/fe.v4i2.2913>
- Ríos, C. S., & Dávila, C. B. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87–108. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-146>
- Rodríguez, D., Corral, R., Cruz, R., Echavarría, E., Gaborit, M., González, M., Guido, M., Pereyra, M., Puente, O., Salazar, Z., Seiffert, O., & Siufi, G. (2013). *Proyecto tuning*



América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología. (D. E. Rodríguez, Ed.). Universidad de Deusto.

Rodríguez-González, E. (2014). *Aplicación De La Enseñanza Basada En La Resolución De Casos Clínicos En La Asignatura “Fisioterapia En Afecciones Musculoesqueléticas” En El Centro De Ciencias De La Salud San Rafael – Nebrija De Madrid.*

Rojas, L. M., & Viaña, F. A. (2017). *La Investigación Formativa en un Programa de Salud de una Universidad del Caribe Colombiano.*

Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., & Gisbert Cervera, M. (2017). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M., Osoro, J., & Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63(2), 41–52.

Sandoval, M. (2019). *Calidad educativa y Psicología en Colombia.* Ascofapsi y Colegio Colombiano de Psicólogos.

Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72(February 2018), 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>

Sarzosa, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P. *Acción Pedagógica*, 22, 114–121.



- Sears, C. R., Boyce, M. A., Boon, S. D., Goghari, V. M., Irwin, K., & Boyes, M. (2017). Predictors of student satisfaction in a large psychology undergraduate program. *Canadian Psychology, 58*(2), 148–160. <https://doi.org/10.1037/cap0000082>
- Serna, H., & Díaz, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje* (Primera edición). Fundación Universitaria María Cano.
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa, 17*(73), 117–131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>
- Simbaña Gallardo, V., Jaramillo Naranjo, L., & Vinueza Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophía, 23*, 63. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores, 20*(1), 63–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Sutherland, D., Ponnock, A. R., Jordan, W. J., Kuriloff, P., & Hoffman, B. (2021). Sustainable Teaching: Three urban teachers make a case for teacher education 3.0. *Teaching and Teacher Education, 99*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103271>
- Tannehill, D. (2017). Engaging young people in active learning. *Cultura, Ciencia y Deporte, 12*(34).



- Telfer, J., & Oliver, M. (2018). Can research-based education be a tool to help students prepare for the world of work? In V. Tong, A. Standen, & M. Sotiriou (Eds.), *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching* (pp. 244–255). UCL Press.
- Tello, I., de Miguel, L., & López, M. dolores. (2012). Entornos personales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *RIED*, 15(2), 123–142.
- The World Bank Group. (2020). *The World Bank*. <https://www.worldbank.org/>
- Toro, A., & Arguis, M. (2015). Metodologías Activas. *A Tres Bandas*, 38, 69–77.
- UNESCO. (2015). Logros de aprendizaje. In *Unesco*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- UNESCO. (2019). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://es.unesco.org/themes/education>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidad para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], UNESCO, Guzmán, B. H., Fernández-shaw, F. G., UNESCO, Ordóñez Díaz, M. M., Rodríguez Mendoza, B. J., OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OIE, Miranda, L. M., Organización de Estados Iberoamericanos OIE, & UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. In *Revista Educación y Ciudad* (Vol. 11, Issue 34). <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1879>
- Universidad de Málaga. (2014). *Espacio Europeo de Educación Superior. Proceso de Bolonia*. www.uma.es/ees



- Universidad Politécnica de Valencia. (2008). *Metodologías Activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas GIMA* (M. Labrador & M. Andreu, Eds.). Editorial de la UPV.
- U.S. Department of Health & Human Services. (2018). *National Institutes of Health. Protecting Human Research Participants* NIH Office of Extramural Research. https://grants.nih.gov/sites/default/files/PHRP_Archived_Course_Materials_English.pdf
- Valentín, A., González-Tablas, M. ^a del M., López, M. ^a E., & Mateos, P. M. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 65. <https://doi.org/10.14201/eks20161716585>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., & Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educacion XX1*, 20(1), 277–297. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11408>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. In *Educational Research Review* (Vol. 31). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Ventura, A. C. (2011). Un binomio que sustenta la calidad educativa. In *Perfiles Educativos* |: Vol. XXXIII.



- Villamizar, G., Núñez, C., & Rolón, J. (2016). Actitudes de los estudiantes de psicología frente a la investigación. *I+D Revista de Investigaciones*, 7(1), 49–60. www.upb.edu.co
- Vizcarro, C., & Juárez, E. (2016). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? In *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad de Murcia.
- Vorobyeva, E., & Ermakov, P. (2015). Training OF Psychology Students in the Scientific Methods of Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2699–2703. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.396>
- Walters, S. R., Silva, P., & Nikolai, J. (2017). Teaching, Learning, and Assessment: Insights into Students' Motivation to Learn. *The Qualitative Report*, 22, 1151–1168.
- Westera, W. (2019). International Forum of Educational Technology & Society Why and How Serious Games can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains. *Source: Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 59–69. <https://doi.org/10.2307/26558828>
- Westheimer, J. (2017). Education That Matters. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1–15. <https://doi.org/10.2307/90010105>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Xing, Y., Hu, Y., & Zhou, J. Z. (2021). Higher education and family background: Which really matters to individual's socioeconomic status development in China.



International Journal of Educational Development, 81(December 2020), 102334.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102334>

Zhang, L., Basham, J. D., Carter, R. A., & Zhang, J. (2021). Exploring Factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in U.S. classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103273.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103273>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. In *Theory into Practice* (Vol. 41, Issue 2, pp. 64–70). Ohio State University Press.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



APÉNDICES

Apéndice 1

Registros de observación asignatura fundamentos epistemológicos de la investigación

502-2019-3

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 1. SESIONES DE CLASE 1 A 4. Fundamentos epistemológicos de la investigación			
DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
Fecha: agosto 6 a septiembre 3 2019 Hora: 10:00 a 11:30 martes Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá Grupo: 502 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación	Describir los escenarios de aprendizaje, características, relacionamiento y reacciones de los estudiantes en ellos.	Aula de clase cotidiana Observación durante la conducción de la sesión de clase Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión Categorías de análisis: Proceso de enseñanza-aprendizaje. Escenarios de aprendizaje	Presentación e introducción a la sesión. Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema. Registro de las características de participación de los estudiantes. Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase. Cierre de la sesión Levantamiento de registros y notas de campo.

Nota de campo No. 1 Salida No. 1 a 4 Foco de observación: escenarios de aprendizaje
Fecha: agosto 6 a septiembre 3 2019 Hora: 10:00 a 11:30 martes Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá Grupo: 502 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 16
<p>Las sesiones se conducen en un aula de la sede A, en la ludoteca y en biblioteca, la estructura del aula es rectangular, llena de sillas, la puerta abre hacia adentro, tiene una pequeña ventana en el centro, el aula en una de las paredes tiene pequeñas ventanas cerca del techo, en esta sede los guardas de seguridad atienden el llamado del docente para abrir las puertas de las aulas. El piso del salón es en tableta blanca veteada, paredes blancas con señalización de seguridad y de indicaciones de evacuación, tiene un tablero en vidrio templado que cubre el 80% del ancho de la pared, justo a la derecha, se encuentra sobre un soporte de pared, un televisor LCD, diagonal en la pared opuesta a él, un atril con la computadora. Los puestos de trabajo de los estudiantes son escritorios/sillas individuales en plástico polipropileno, la silla para docente es del mismo material. La cantidad de sillas en el espacio dificulta el trabajo en plenaria, así que los estudiantes se acomodan en un extremo del salón, dejando en el otro las sillas sobrantes acumuladas.</p> <p>Las sesiones siempre inician con un saludo, comentarios sobre anécdotas de los estudiantes y la docente, poco a poco se va dirigiendo la conversación sobre los temas de la semana para la asignatura. Los estudiantes presentan sus resúmenes, comparten y discuten lo que leyeron o consultaron para preparar el tema de la sesión de clase, entre tanto la docente retoma palabras clave y construye un resumen o un esquema en la pizarra, los estudiantes plantean preguntas e inquietudes sobre el tema que la docente responde. Durante las explicaciones y las respuestas que da la docente, los estudiantes, participan, debaten, piden aclaraciones, presentan ejemplos o parafrasean para verificar. En general, durante las sesiones se conducen talleres,</p>



juegos, simulaciones y debates, los estudiantes se reorganizan en pequeños grupos de trabajo para desarrollar las actividades propuestas en las guías de taller, con el objetivo de aplicar la información procesada en la sesión y generar un producto académico que refleje sus aprendizajes y alcance de competencias.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 2. SESIONES DE CLASE 5 A 9. Fundamentos epistemológicos de la investigación

DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
<p>2019</p> <p>Fecha: septiembre 10 a octubre 8</p> <p>Hora: 10:00 a 11:30 martes</p> <p>Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos</p> <p>Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá</p> <p>Grupo: 502</p> <p>Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación</p> <p>Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 16</p>	<p>Describir la apropiación de los contenidos y conocimientos por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos de ética, investigación, filosofía y epistemología de la ciencia.</p>	<p>Aula de clase cotidiana</p> <p>Observación durante la conducción de la sesión de clase</p> <p>Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión</p> <p>Categorías de análisis: Características de participación de los estudiantes.</p> <p>Aporte a la discusión del tema por parte de los estudiantes.</p>	<p>Presentación e introducción a la sesión.</p> <p>Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema.</p> <p>Registro de las características de participación de los estudiantes.</p> <p>Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase.</p> <p>Cierre de la sesión</p> <p>Levantamiento de registros y notas de campo.</p>

Nota de campo No. 2 Salida No. 5 a 9 Foco de observación: participación de los estudiantes

Fecha: septiembre 10 a octubre 8 2019
 Hora: 10:00 a 11:30 martes
 Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos
 Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá
 Grupo: 502
 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación
 Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 16

Las sesiones se conducen en un aula de la sede A, en la ludoteca y en biblioteca. Pese a las características del aula de clase, los estudiantes con el avance de las semanas generan estrategias para acomodarse y apropiarse del espacio, facilitando la interacción entre ellos, de manera tal que los puestos son movidos y acomodados para que los estudiantes puedan tener contacto visual entre ellos, esta fue una dinámica que poco a poco fueron generando y apropiando ellos mismos.

Las sesiones de clase inician desde el pasillo mientras se espera la apertura del aula, los estudiantes saludan, conversan entre ellos y con la docente sobre las dudas o lo que generó en ellos la consulta del tema, se comparten también anécdotas y opiniones de los acontecimientos de la semana que han sido interesantes. En algunas ocasiones la docente pregunta por lo consultado para la clase, sin embargo, por lo general los estudiantes toman a vocería e inician la clase y la discusión con sus preguntas, solicitando aclaraciones sobre aspectos que encuentran confusos o contradictorios.

Es común que se desarrollen conversaciones entre ellos, en las que complementan sus aportes, algunos presentan sus argumentos para responder las preguntas de los compañeros o para aclarar sus dudas, en ocasiones dos estudiantes toman la vocería para parafrasear o resumir las explicaciones de la docente con el objetivo de verificar si han comprendido la información o si su comprensión es coherente con lo que se espera que conozcan de los temas abordados.

En varias sesiones de clase, los aportes y solicitudes de la palabra por parte de los estudiantes, debido a que los ejemplos y discusiones de los estudiantes abarcan el tiempo y los contenidos a trabajar. Las sesiones de clase, su ritmo, la profundización o ejemplificación de los temas trabajados, avanzan de acuerdo con la intervención de los estudiantes, siendo ellos quienes dominan el escenario y el discurso, en varias ocasiones los estudiantes proponen y solicitan ejemplos reales que ilustren la aplicación de los contenidos discutidos en contexto real.



Durante los talleres, juegos y actividades aplicadas, los estudiantes se reúnen en grupos pequeños (de 3 a 5 personas) para desarrollar un trabajo colaborativo a partir de preguntas orientadoras propuestas por la docente en una guía de trabajo. En sus grupos los estudiantes discuten, argumentan, se apoyan en la comprensión de las temáticas y construyen sus propias argumentaciones, hacen llamados a la docente para solicitar aclaraciones, apoyo en la verificación de sus argumentos y construcciones, para discutir ejemplos, posibilidades y críticas, así mismo, se presentan colaboraciones entre grupos cuando alguno no comprende las instrucciones o tiene confusiones, en ocasiones acuden a sus mismos compañeros para aclarar sus dudas. Es frecuente que al cierre de la sesión y mientras se desplazan a la salida algunos estudiantes vayan conversando con la docente sobre lo ocurrido en la clase o manifestando su agrado y expectativas sobre la sesión y el tema abordado.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 3. SESIONES DE CLASE 10 A 16. Fundamentos epistemológicos de la investigación

DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
<p>Fecha: 22 octubre a 29 noviembre 2019</p> <p>Hora: 10:00 a 11:30 martes</p> <p>Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos</p> <p>Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá</p> <p>Grupo: 502</p> <p>Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación</p> <p>Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 16</p>	<p>Describir la motivación de los estudiantes durante las clases y la ejecución de las actividades propuestas, así como las características de los productos generados en ellas</p>	<p>Aula de clase cotidiana</p> <p>Observación durante la conducción de la sesión de clase</p> <p>Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión</p> <p>Categorías de análisis: Motivación profunda, motivación superficial).</p>	<p>Presentación e introducción a la sesión.</p> <p>Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema.</p> <p>Registro de las características de participación de los estudiantes.</p> <p>Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase.</p> <p>Cierre de la sesión</p> <p>Levantamiento de registros y notas de campo.</p>

Nota de campo No. 3 Salida No. 10 a 16 Foco de observación: motivación de los estudiantes
<p>Fecha: 22 octubre a 29 noviembre 2019</p> <p>Hora: 10:00 a 11:30 martes</p> <p>Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos</p> <p>Lugar: Aula 507. Sede A. Areandina Bogotá</p> <p>Grupo: 502</p> <p>Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación</p> <p>Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 16</p> <p>Las sesiones se conducen en un aula de la sede A, en la ludoteca y en biblioteca. Con el avance de las sesiones, los estudiantes, se perciben más apropiados del espacio y aunque es incómodo, generan estrategias para sortear las incomodidades relacionadas con el ruido y la ventilación.</p> <p>En general y pese a las condiciones ambientales que generan incomodidad en todos, los estudiantes suelen llegar puntuales a clase, los estudiantes no llegan con retardo, pese a que, en los acuerdos del inicio de semestre se estableció que pueden ingresar y retirarse en el momento en que lo deseen sin que esto tenga ningún tipo de implicación en sus notas. Los estudiantes en general mantienen su asistencia constante durante todo el semestre, no hubo inasistencias. Ningún estudiante se retiró antes de terminar alguna sesión de clase, todos se mantuvieron atentos y participativos hasta el final de las sesiones. Su compromiso y participación con las actividades, fue notorio, señalando que eran interesantes y motivantes, que les permitían acceder de manera agradable, clara y efectiva a los contenidos de la asignatura.</p> <p>Acorde con las expresiones faciales y la postura corporal de los estudiantes en general, se percibe atención y conexión con las sesiones de clase, las conversaciones, temáticas y actividades, aunque algunos estudiantes manifestaron cansancio por sus jornadas laborales, siempre permanecían participativos y esforzándose por mantener la atención. El grupo en general realiza preguntas constantemente durante las sesiones de clase, mantienen discusiones y análisis profundos sobre los temas, pocas</p>



veces hay silencios incómodos o solicitudes por parte de la docente para que ellos participen, por el contrario, en ocasiones es necesario detener sus intervenciones para finalizar las sesiones o dar continuidad a las temáticas.

En consonancia con las preguntas, aportes y discusiones de los estudiantes, así como sus propias manifestaciones, los estudiantes realizan lecturas y consultas para las sesiones de clase y sus respectivas temáticas, en su mayoría llegan preparados para clase, cuando algunos de ellos, por alguna razón no preparan la clase o realizan sus lecturas, lo manifiestan abiertamente y solicitan explicaciones más detalladas, comprometiéndose con la profundización del tema y con la preparación de temas subsecuentes; sin embargo, no es muy frecuente que haya estudiantes que no preparen la sesión o que no participen de las discusiones y actividades en clase.

Durante las actividades de aprendizaje planteadas para trabajar durante la última sección de las clases, los estudiantes en su totalidad participan en ellas, asumiendo diferentes roles dentro de sus pequeños grupos de trabajo, algunos ejercen como moderadores del grupo, otros como gestores y verificadores de información en el material de consulta o con el uso de dispositivos móviles e internet, otros asumen la responsabilidad de consolidar la información u organizador del producto final, siempre están en constante interacción y aunque en ocasiones se dividen el trabajo, procuran socializar toda la información y llegar a conclusiones generales dentro del grupo, pese a que, en ocasiones el tiempo de la clase no les es suficiente para hacerlo y para profundizar.

En relación con los productos de las actividades de aprendizaje y de las actividades evaluativas, estos son presentados y entregados completamente por todos los estudiantes en los tiempos establecidos. En lo que respecta a la calidad de sus contenidos, se evidencia esfuerzo y consciencia para su elaboración, en su mayoría, se puede evidenciar la aplicación de los contenidos teóricos al contexto real planteado en los ejercicios, así como el seguimiento de las indicaciones para la elaboración de las actividades y los productos derivados de ellas, en general los productos cumplen con los criterios de la rúbrica en niveles de excelencia, siendo argumentados y propositivos. En los casos aislados en lo que un producto tiene criterios en el nivel satisfactorio, los estudiantes se preocupan por la realimentación, solicitan aclaraciones y recomendaciones para fortalecer su dominio sobre el tema, piden acompañamiento para poder sentirse seguros y consolidar su comprensión sobre el tema.

En el caso de actividades evaluativas subsecuentes, se evidencian mejoras y aplicación de las correcciones sugeridas por la docente durante las revisiones a los trabajos entregados por los estudiantes.

522-2019-3

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 1. SESIONES DE CLASE 1 A 4. Fundamentos epistemológicos de la investigación			
DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
Fecha: agosto 7 a septiembre 4 2019 Hora: 20:30 a 22:00 miércoles Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá Grupo: 522 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación	Describir los escenarios de aprendizaje, características, relacionamiento y reacciones de los estudiantes en ellos.	Aula de clase cotidiana Observación durante la conducción de la sesión de clase Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión Categorías de análisis: Proceso de enseñanza-aprendizaje. Escenarios de aprendizaje	Presentación e introducción a la sesión. Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema. Registro de las características de participación de los estudiantes. Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase. Cierre de la sesión Levantamiento de registros y notas de campo.

Nota de campo No. 1 Salida No. 1 a 4 Foco de observación: escenarios de aprendizaje Fecha: agosto 7 a septiembre 4 2019 Hora: 20:30 a 22:00 miércoles



Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos
Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá
Grupo: 522
Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación
Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 28

Las sesiones se conducen en un aula de la sede U, en el segundo piso del edificio de posgrados, la estructura del aula es cuadrada, con paredes blancas y un ventanal de pared a pared, la puerta es de vidrio, en esta sede los guardas de seguridad atienden el llamado del docente para abrir las puertas de las aulas. El piso del salón es en madera, tiene un tablero en vidrio templado que cubre el 80% del ancho de la pared, justo a la izquierda, se encuentra sobre un soporte de pared, un televisor LCD, diagonal en la pared opuesta a él, un atril con la computadora. Los puestos de trabajo de los estudiantes son mesas rectangulares (10) en madera inamovibles, las sillas son acolchonadas con tapizado azul. La cantidad de sillas en el espacio dificulta el trabajo en plenaria, así que los estudiantes se acomodan en auditorio, dificultando el contacto visual constante por lo que en ocasiones giran sus cuerpos para interactuar entre ellos. Para los talleres en grupos acomodan sus sillas de lado opuesto de las mesas para interactuar frente a frente.

Las sesiones siempre inician con un saludo, comentarios sobre anécdotas de los estudiantes y la docente, poco a poco se va dirigiendo la conversación sobre los temas de la semana para la asignatura. Los estudiantes presentan sus resúmenes, comparten y discuten lo que leyeron o consultaron para preparar el tema de la sesión de clase, entre tanto la docente retoma palabras clave y construye un resumen o un esquema en la pizarra, los estudiantes plantean preguntas e inquietudes sobre el tema que la docente responde. Durante las explicaciones y las respuestas que da la docente, los estudiantes, participan, debaten, piden aclaraciones, presentan ejemplos o parafrasean para verificar. En general, durante las sesiones se conducen talleres, juegos, simulaciones y debates, los estudiantes se reorganizan en pequeños grupos de trabajo para desarrollar las actividades propuestas en las guías de taller, con el objetivo de aplicar la información procesada en la sesión y generar un producto académico que refleje sus aprendizajes y alcance de competencias.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 2. SESIONES DE CLASE 5 A 9. Fundamentos epistemológicos de la investigación

DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
Fecha: septiembre 11 a octubre 9 2019 Hora: 20:30 a 22:00 miércoles Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá Grupo: 522 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 28	Describir la apropiación de los contenidos y conocimientos por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos de ética, investigación, filosofía y epistemología de la ciencia.	Aula de clase cotidiana Observación durante la conducción de la sesión de clase Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión Categorías de análisis: Características de participación de los estudiantes. Aporte a la discusión del tema por parte de los estudiantes.	Presentación e introducción a la sesión. Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema. Registro de las características de participación de los estudiantes. Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase. Cierre de la sesión Levantamiento de registros y notas de campo.

Nota de campo No. 2 Salida No. 5 a 9 Foco de observación: participación de los estudiantes

Fecha: septiembre 11 a octubre 9 2019
 Hora: 20:30 a 22:00 miércoles
 Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos
 Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá
 Grupo: 522
 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación
 Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 28



Las sesiones se conducen en un aula de la sede U. Pese a las características del aula de clase, los estudiantes con el avance de las semanas generan estrategias para reacomodarse y apropiarse del espacio, facilitando la interacción entre ellos, de manera tal que los puestos son movidos y acomodados para que los estudiantes puedan tener contacto visual entre ellos, esta fue una dinámica que poco a poco fueron generando y apropiando ellos mismos.

Las sesiones de clase inician desde el pasillo mientras se espera la apertura del aula, los estudiantes saludan, conversan entre ellos y con la docente sobre las dudas o lo que generó en ellos la consulta del tema, se comparten también anécdotas y opiniones de los acontecimientos de la semana que han sido interesantes. En algunas ocasiones la docente pregunta por lo consultado para la clase, sin embargo, por lo general los estudiantes toman a vocería e inician la clase y la discusión con sus preguntas, solicitando aclaraciones sobre aspectos que encuentran confusos o contradictorios.

Es común que se desarrollen conversaciones entre ellos, en las que complementan sus aportes, algunos presentan sus argumentos para responder las preguntas de los compañeros o para aclarar sus dudas, en ocasiones dos estudiantes toman la vocería para parafrasear o resumir las explicaciones de la docente con el objetivo de verificar si han comprendido la información o si su comprensión es coherente con lo que se espera que conozcan de los temas abordados.

En varias sesiones de clase, los aportes y solicitudes de la palabra por parte de los estudiantes, debido a que los ejemplos y discusiones de los estudiantes abarcan el tiempo y los contenidos a trabajar. Las sesiones de clase, su ritmo, la profundización o ejemplificación de los temas trabajados, avanzan de acuerdo con la intervención de los estudiantes, siendo ellos quienes dominan el escenario y el discurso, en varias ocasiones los estudiantes proponen y solicitan ejemplos reales que ilustren la aplicación de los contenidos discutidos en contexto real.

Durante los talleres, juegos y actividades aplicadas, los estudiantes se reúnen en grupos pequeños (de 4 a 5 personas) para desarrollar un trabajo colaborativo a partir de preguntas orientadoras propuestas por la docente en una guía de trabajo. En sus grupos los estudiantes discuten, argumentan, se apoyan en la comprensión de las temáticas y construyen sus propias argumentaciones, hacen llamados a la docente para solicitar aclaraciones, apoyo en la verificación de sus argumentos y construcciones, para discutir ejemplos, posibilidades y críticas, así mismo, se presentan colaboraciones entre grupos cuando alguno no comprende las instrucciones o tiene confusiones, en ocasiones acuden a sus mismos compañeros para aclarar sus dudas. Es frecuente que al cierre de la sesión y mientras se desplazan a la salida algunos estudiantes vayan conversando con la docente sobre lo ocurrido en la clase o manifestando su agrado y expectativas sobre la sesión y el tema abordado.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. 3. SESIONES DE CLASE 10 A 16. Fundamentos epistemológicos de la investigación

DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
2019 Fecha: 23 octubre a 30 noviembre Hora: 20:30 a 22:00 miércoles Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá Grupo: 522 Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 28	Describir la motivación de los estudiantes durante las clases y la ejecución de las actividades propuestas, así como las características de los productos generados en ellas	Aula de clase cotidiana Observación durante la conducción de la sesión de clase Tener en cuenta interacciones, reacciones y conductas de los estudiantes y docente durante la sesión Categorías de análisis: Motivación de los estudiantes (motivación profunda, motivación superficial).	Presentación e introducción a la sesión. Presentación de preguntas orientadoras para la discusión del tema. Registro de las características de participación de los estudiantes. Análisis del aporte y/o aprendizajes generados en la sesión de clase. Cierre de la sesión Levantamiento de registros y notas de campo.

Nota de campo No. 3 Salida No. 10 a 16 Foco de observación: motivación de los estudiantes Fecha: 23 octubre a 30 noviembre 2019 Hora: 20:30 a 22:00 miércoles Tiempo de observación: 1 hora 30 minutos



Lugar: Aula 108. Sede U. Areandina Bogotá
Grupo: 522
Asignatura: fundamentos epistemológicos de la investigación
Cantidad de estudiantes matriculados y asistentes: 28

Las sesiones se conducen en un aula de la sede U. Con el avance de las sesiones, los estudiantes, se perciben más apropiados del espacio y aunque es incómodo, generan estrategias para sortear las incomodidades relacionadas con la movilidad, el ruido y la ventilación.

En general y pese a las condiciones ambientales que generan incomodidad en todos, los estudiantes suelen llegar puntuales a clase, los estudiantes no llegan con retardo, pese a que, en los acuerdos del inicio de semestre se estableció que pueden ingresar y retirarse en el momento en que lo deseen sin que esto tenga ningún tipo de implicación en sus notas. Los estudiantes en general mantienen su asistencia constante durante todo el semestre, no hubo inasistencias. Ningún estudiante se retiró antes de terminar alguna sesión de clase, todos se mantuvieron atentos y participativos hasta el final de las sesiones. Su compromiso y participación con las actividades, fue notorio, señalando que eran interesantes y motivantes, que les permitían acceder de manera agradable, clara y efectiva a los contenidos de la asignatura.

Acorde con las expresiones faciales y la postura corporal de los estudiantes en general, se percibe atención y conexión con las sesiones de clase, las conversaciones, temáticas y actividades, aunque algunos estudiantes manifestaron cansancio por sus jornadas laborales, siempre permanecían participativos y esforzándose por mantener la atención. El grupo en general realiza preguntas constantemente durante las sesiones de clase, mantienen discusiones y análisis profundos sobre los temas, pocas veces hay silencios incómodos o solicitudes por parte de la docente para que ellos participen, por el contrario, en ocasiones es necesario detener sus intervenciones para finalizar las sesiones o dar continuidad a las temáticas.

En consonancia con las preguntas, aportes y discusiones de los estudiantes, así como sus propias manifestaciones, los estudiantes realizan lecturas y consultas para las sesiones de clase y sus respectivas temáticas, en su mayoría llegan preparados para clase, cuando algunos de ellos, por alguna razón no preparan la clase o realizan sus lecturas, lo manifiestan abiertamente y solicitan explicaciones más detalladas, comprometiéndose con la profundización del tema y con la preparación de temas subsecuentes; sin embargo, no es muy frecuente que haya estudiantes que no preparen la sesión o que no participen de las discusiones y actividades en clase.

Durante las actividades de aprendizaje planteadas para trabajar durante la última sección de las clases, los estudiantes en su totalidad participan en ellas, asumiendo diferentes roles dentro de sus pequeños grupos de trabajo, algunos ejercen como moderadores del grupo, otros como gestores y verificadores de información en el material de consulta o con el uso de dispositivos móviles e internet, otros asumen la responsabilidad de consolidar la información u organizador del producto final, siempre están en constante interacción y aunque en ocasiones se dividen el trabajo, procuran socializar toda la información y llegar a conclusiones generales dentro del grupo, pese a que, en ocasiones el tiempo de la clase no les es suficiente para hacerlo y para profundizar.

En relación con los productos de las actividades de aprendizaje y de las actividades evaluativas, estos son presentados y entregados completamente por todos los estudiantes en los tiempos establecidos. En lo que respecta a la calidad de sus contenidos, se evidencia esfuerzo y consciencia para su elaboración, en su mayoría, se puede evidenciar la aplicación de los contenidos teóricos al contexto real planteado en los ejercicios, así como el seguimiento de las indicaciones para la elaboración de las actividades y los productos derivados de ellas, en general los productos cumplen con los criterios de la rúbrica en niveles de excelencia, siendo argumentados y propositivos. En los casos aislados en lo que un producto tiene criterios en el nivel satisfactorio, los estudiantes se preocupan por la realimentación, solicitan aclaraciones y recomendaciones para fortalecer su dominio sobre el tema, piden acompañamiento para poder sentirse seguros y consolidar su comprensión sobre el tema.

En el caso de actividades evaluativas subsecuentes, se evidencian mejoras y aplicación de las correcciones sugeridas por la docente durante las revisiones a los trabajos entregados por los estudiantes.



REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS		
Actividad: Sesiones de clase	Fechas: Agosto 6 a noviembre 30 2019	Tiempo invertido en la actividad: 1 hora 30 minutos
Lugar: Areandina, Bogotá	Objetivos de las actividades (explícito o implícito): Potenciar el conocimiento de los estudiantes sobre la fundamentación epistemológica de la investigación Desarrollar competencias relacionadas con la investigación.	Responsable de levantar el registro: Damaris Ramos Vega
Participantes en la actividad:		
Estudiantes del programa de Psicología, activos y matriculados en quinto semestre. se omiten los nombres para preservación de la confidencialidad, Damaris Ramos (docente).		
Descripción general: participación/observación social directa		
<p>Las sesiones se desarrollan en aulas con iluminación artificial, poca iluminación natural y escasa ventilación, lo que probablemente influye en la disposición de los participantes de la sesión. La distribución del espacio dificulta el contacto visual y la interacción entre todos los participantes. Se naturaliza el ruido externo de otras clases y del tránsito de estudiantes por los alrededores. Desde los extremos del salón se ve con poca claridad la proyección de la computadora.</p> <p>La distribución del espacio dificulta el trabajo en plenaria, así que los estudiantes se ven forzados a trabajar en disposición tipo auditorio, unos detrás de otros, a medida que se van apropiando del espacio, procuran acomodar sus sillas de tal manera que puedan girar sus cuerpos para escuchar y ver a sus compañeros cuando intervienen en clase.</p> <p>Las sesiones siempre inician con un saludo, comentarios sobre anécdotas de los estudiantes y la docente, poco a poco se va dirigiendo la conversación sobre los temas de la semana para la asignatura. Los estudiantes presentan sus resúmenes, comparten y discuten lo que leyeron o consultaron para preparar el tema de la sesión de clase, entre tanto la docente retoma palabras clave y construye un resumen o un esquema en la pizarra, los estudiantes plantean preguntas e inquietudes sobre el tema que la docente responde, en ocasiones acompañada de un apoyo visual. Durante las explicaciones y las respuestas que da la docente, los estudiantes, participan, debaten, piden aclaraciones, presentan ejemplos o parafrasean para verificar. En la última media hora de las sesiones, los estudiantes se reorganizan en pequeños grupos de trabajo para desarrollar las actividades propuestas en las guías de taller, con el objetivo de aplicar la información procesada en la sesión y generar un producto académico que refleje sus aprendizajes y alcance de competencias.</p> <p>La docente, recoge, aclara, explica las lecturas a partir de ejemplos y experiencias, dando una perspectiva de los antecedentes, usos, diferencias y similitudes de las temáticas, limitaciones y aportes, cierra la sesión dando indicaciones acerca de los trabajos requeridos para la siguiente sesión y precisando los aspectos a tener en cuenta para el aprovechamiento de la sesión.</p> <p>En general los horarios establecidos son cumplidos expresamente tanto en ala hora de inicio como la de cierre.</p>		
Registro de aspectos específicos de interés		
Contenidos	Ética en la investigación y conocimiento Investigación científica Filosofía y epistemología de la investigación Diseño de la investigación	
Aprendizajes o logros alcanzados	Conocer, comprender, analizar, discutir y aplicar los conceptos básicos de la investigación. Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones metodológicas en el planteamiento de la investigación. Desarrollar criterio ético para la toma de decisiones a partir de los resultados de la investigación. Conocer, comprender, analizar, discutir y aplicar los conceptos básicos de la epistemología de investigación. Aplicar adecuadamente los conceptos y principios de la investigación Comprender la diferencia entre tipos, enfoques y paradigmas de investigación y su coherencia en la fundamentación de una propuesta investigativa. Reconocer la relevancia del uso de la investigación en el ejercicio profesional.	
Metodologías	Aula invertida Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en casos Aula invertida Aprendizaje combinado Aula invertida Aprendizaje basado en la investigación	



Sujetos y relaciones sociales pedagógicas	El relacionamiento de los participantes se restringe y circunda alrededor de la proyección, la sesión se centró en la participación de los estudiantes y la presentación teórica del docente, se dio la discusión de las preguntas y comentarios de los estudiantes.
Recursos que apoyan la actividad	<p>Videos, redes sociales Dispositivos móviles Apuntes y resúmenes de las lecturas. Fichas o reseñas de lectura. Carteles y marcadores Esquemas mentales Presentaciones power point Recursos online preparados por los estudiantes Taller colaborativo Debate analítico Podcast RA análisis y propuesta de investigación Debate analítico Vídeo Les Luthiers TikTok filosófico PPA planteamiento y argumentación de una propuesta de investigación</p>
Dificultades presentadas	<p>La distribución del espacio u mobiliario del salón es rígida. Las condiciones ambientales de ventilación y ruido afectan la comodidad y atención. El uso de proyecciones parece ser una herramienta que restringe la naturalidad de las discusiones, desde algunos ángulos del salón se dificulta el acceso a la información, debido a las luces y programación del televisor.</p>
Pendientes/acuerdos	El docente menciona para el cierre de la sesión el tema siguiente ya algunas recomendaciones logísticas para las actividades evaluativas en curso.
Observaciones o sugerencias	<p>Emplear herramientas y estrategias pedagógicas diferentes y aplicadas, con el objetivo de motivar la participación de los estudiantes, ante la dinámica pasiva y con baja motivación persistente en algunos estudiantes. Modificar las estrategias de generación de discusión, proponer preguntas motivantes, cercanas a la realidad de los estudiantes o que denoten la aplicabilidad de las temáticas abordadas a su ejercicio formativo profesional.</p>



Apéndice 2

Validación de instrumentos juez 1

Formato para la validación guion de grupo focal con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de Investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del Instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del Instrumento
El grupo focal está construido a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de grupo focal, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los Informantes clave y sus interacciones durante el GF. No todas las preguntas se realizarán y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología Areandina Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Justificación
Siendo el área investigativa y de medición una constante fuente de aprendizaje del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para abordar las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en analizar los escenarios de enseñanza en investigación y metodologías que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en la formación investigativa para un aprendizaje en su futuro laboral como profesionales en Psicología, presentando también que las experiencias vividas durante de este estudio puedan registrar e incentivar la formación investigativa en otros contextos disciplinares.

Objetivos
General
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Específicos
Destilar los escenarios educativos en los que se representan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de datos de campo.
Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de psicología, se emplea el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con énfasis en el método de la hermenéutica, dado que el interés principal es una explicación que no se centra a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de aprendizaje. El

Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.
Integrar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría sustantiva.
escenarios, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación hermenéutica se da teniendo en cuenta que se pretende hacer y proporcionar acciones al fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, apoyando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza aprendizaje (CONTEXTO DE ENSEÑANZA)	Observación participante	Concepciones de los estudiantes	¿Cómo son las asignaturas que le enseñaron desde más joven? ¿Cuáles de sus habilidades le pusieron en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué esperaba al inicio de las asignaturas?
		Experiencia de aprendizaje	¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué ideas surgen de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivó a cursar el curso de las asignaturas? ¿Qué fueron las razones que le hicieron participar en las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
		Motivación de los estudiantes	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivó a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivó a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describía sus trabajos o tareas? ¿Quería o quería no querer, para qué sirve hacer las tareas o lecturas? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
Motivación de los estudiantes (CONTEXTO DE MOTIVACIÓN)	Observación participante Entrevista	Relación estudiante- docente	¿Cómo son las asignaturas- cómo, por favor describa cómo fueron presentadas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?
		Grupos focales	¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en otros programas o áreas? ¿Conoce casos de profesionales cuyo rollo se relacione con el uso de estas asignaturas?
Concepciones de los estudiantes (CONTEXTO DE CONCEPCIONES)	Entrevista	Concepciones de los estudiantes	¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo rollo se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Conclusiones, cierre y agradecimiento.	

Protocolo y guión de grupo focal

1

2

Fecha: _____
Hora Inicio: _____
Hora final: _____
Lugar: _____
Participantes:

Niveles de desarrollo:
Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo se contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (pregrado), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.
Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible.
Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no conscientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marmore, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.
Elementos a observar: Nivel y tipo de participación, interés, aburrimiento, opiniones diferentes, opiniones generalizadas, mapa de redes de comunicación.

Preguntas guía para el grupo focal.
Caracterización:
Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol).
Asignaturas cursadas: (solo se indagó por psicometría, medición e investigación cualitativa).
¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?
¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?
¿Cómo está estructurada el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?

Motivación de los estudiantes:
¿Asistió a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivó a asistir/participar?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

3

Concepciones de los estudiantes:
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo rollo se relacione con el uso de estas asignaturas?
Conclusiones, cierre y agradecimiento.

	Temas	
	X	No aplicable
Aplicable		
Aplicando haciendo los respectivos cambios		

Analisis Generales	Sí		No		Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X				
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X				
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.	X				

Validado por: Ángela Hernández Cantor
Experiencia docente: 5 años
Nivel Académico: Especialización finalizada, Maestría en curso
Fecha: 13 de abril de 2018
Observaciones en general:
Las preguntas guías estimulan la participación de los estudiantes

4



Formulario para la validación guión de entrevista semiestructurada con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
La entrevista en profundidad está constituida a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanzas aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de entrevista, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología Areandina Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación
¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?

Justificación
Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de aprendizaje del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desarrollarán. Es por ello que el presente estudio se centra en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodologías que favorecen la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con interés a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para el desenvolvimiento en el futuro contexto laboral como profesionales en psicología, promoviendo también que las actividades académicas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros cursos disciplinares.

Objetivo General
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá) durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.
Específicos
Describir los escenarios actuales en los que se implementan las metodologías activas de

investigación con apoyo de los registros de diarios de campo.
Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en los marcos de las entrevistas y grupos focales.
Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de investigación mixta para la generación de una teoría explicativa.
Interpretar los hallazgos como forma de aproximarse al escenario, los hechos, y los participantes de la investigación. En este sistema línea, la apropiación fenomenológica de las historias de vida que se produce juicio y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado, para construir comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, aceptando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍA	TÉCNICA	INDICADORES
Procesos de enseñanza aprendizaje (CATEGORÍA INVESTIGATIVA)	Construcción de las enseñanzas	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades le permitieron manejar el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
	Motivación	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? ¿Según su opinión, ¿para qué sirve hacer las tareas o lecturas? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
	Relación estudiante docente	¿Sobre las asignaturas ¿cómo, por favor describe cómo fueron desarrolladas? ¿Qué tan importante fue la asignatura? ¿Qué valoración de la asignatura cree obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA INVESTIGATIVA)	Construcción de las enseñanzas	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades le permitieron manejar el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
	Motivación	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? ¿Según su opinión, ¿para qué sirve hacer las tareas o lecturas? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
	Relación estudiante docente	¿Sobre las asignaturas ¿cómo, por favor describe cómo fueron desarrolladas? ¿Qué tan importante fue la asignatura? ¿Qué valoración de la asignatura cree obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Concepciones de los estudiantes (CATEGORÍA INVESTIGATIVA)	Construcción de las enseñanzas	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades le permitieron manejar el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
	Motivación	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? ¿Según su opinión, ¿para qué sirve hacer las tareas o lecturas? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
	Relación estudiante docente	¿Sobre las asignaturas ¿cómo, por favor describe cómo fueron desarrolladas? ¿Qué tan importante fue la asignatura? ¿Qué valoración de la asignatura cree obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Protocolo y guión de entrevista en profundidad

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.
Niveles de conocimiento: Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presencial), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.
Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation) o motivación intrínseca del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible.
Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no científicos hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos intocados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marroero, 1993) proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dirigir a su entorno.

Preguntas guía para la entrevista.
Caracterización: Edad, Sexo, Semestre cursado en el momento de la entrevista, Jornada de estudio, Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol) Asignaturas cursadas: (solo se inoga por psicoanálisis, medición e investigación cualitativa) ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema?
¿Cuáles de sus habilidades le permitieron manejar el curso de estas asignaturas?
¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?
¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas?
¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Qué cree acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas?
¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
Motivación de los estudiantes:
¿Asistió a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivaba a asistir?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Qué le motivaba a participar?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
Según su opinión: ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

Concepciones de los estudiantes:
¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas?
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Cierre y agradecimiento.

Aplicar	Validez
Aplicando haciendo los respectivos cambios	X
No aplicable	

Instrumento	Aplicado	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X			
El número de ítems es suficiente para recoger la información	X			
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir				

Validado por: Angela Hernández Cantor
Experiencia docente: 5 años
Nivel Académico: Especialización finalizada, Maestría en cursos
Fecha: 13 de abril de 2018
Observaciones en general: Los ítems permiten ampliar y/o complementar información brindada por los estudiantes.



Apéndice 3

Validación de instrumentos juez 2

<p>Formato para la validación guión de entrevista semiestructurada con instrumento para su validación</p> <p>Objetivo del proyecto de investigación Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.</p> <p>Objetivo del instrumento Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.</p> <p>Descripción del instrumento La entrevista en profundidad está construida a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de entrevista, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.</p> <p>Población a la que va dirigido Estudiantes del programa de Psicología Artesología Bogotá, de sexto a décimo semestre.</p>		<p>aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.</p> <p>Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de entrevistas y grupos focales.</p> <p>Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.</p> <p>interpretativa como forma de acercarnos al escenario, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación hermenéutica se da teniendo en cuenta que se prescinde juicios y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado; para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, aceptando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.</p>																					
<p>Operacionalización de las categorías de estudio</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CATEGORÍAS</th> <th>TÉCNICAS</th> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)</td> <td rowspan="2">Observación participativa</td> <td>Características de los estudiantes</td> <td>¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?</td> </tr> <tr> <td>Escenarios de aprendizaje</td> <td>¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)</td> <td rowspan="2">Observación participativa Grupos focal Entrevista</td> <td>Motivación profunda o Deep Motivation - DM</td> <td>¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a participar?</td> </tr> <tr> <td>Motivación superficial o Superficial Motivation - SM</td> <td>¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)</td> <td rowspan="2">Grupo focal Entrevista</td> <td>Relación estudiantes-docente</td> <td>¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?</td> </tr> <tr> <td>Carácter de las asignaturas investigativas</td> <td>¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración de al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas? ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?</td> </tr> </tbody> </table>		CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES	Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?	Escenarios de aprendizaje	¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?	Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Observación participativa Grupos focal Entrevista	Motivación profunda o Deep Motivation - DM	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a participar?	Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?	Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Relación estudiantes-docente	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?	Carácter de las asignaturas investigativas	¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración de al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas? ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES																				
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?																				
		Escenarios de aprendizaje	¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?																				
Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Observación participativa Grupos focal Entrevista	Motivación profunda o Deep Motivation - DM	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a participar?																				
		Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?																				
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Relación estudiantes-docente	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?																				
		Carácter de las asignaturas investigativas	¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración de al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas? ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?																				

<p>Protocolo y guión de entrevista en profundidad</p> <p>Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.</p> <p>Núcleos de conocimiento: Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (pregrado), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio. Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation DM); motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marroño, 1993) proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y d sentido a su entorno.</p> <p>Preguntas guía para la entrevista. Caracterización: Edad, Sexo, Semestre cursado en el momento de la entrevista, Jornada de estudio, Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol) Asignatura(s) cursada(s): (solo se indaga por psicométrica, medición e investigación cualitativa) ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?</p> <p>Proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cuáles eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?</p> <p>Motivación de los estudiantes: ¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?</p>	
--	--

<p>Concepciones de los estudiantes: ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?</p> <p>Cierre y agradecimiento.</p>

Validez	
Aplicable	X
No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios	

Aspectos Cuestionarios	SI	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.	X		
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: Mercedes Beltrán Fletscher

Experiencia docente: 12 años

Nivel Académico: Maestría

Fecha: Abril 21/ 2018

Observaciones en general: El instrumento cumple con los requisitos para la entrevista acorde con el norte del estudio



Formato para la validación guion de grupo focal con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
El grupo focal está construido a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de grupo focal, a partir de estos tres ejes se estructuraron preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave y sus interacciones durante el GF. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología Arrendo Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.
Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.	Diseño: Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología, se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos elementos propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de aproximarse al

escenario, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación fenomenológica se da teniendo en cuenta que se prescinde juicios y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, aceptando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.

Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?
		Escenarios de aprendizaje	¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
		Motivación profunda o Deep Motivation - DM	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Observación participativa Grupo focal Entrevista	Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
		Relación estudiantes-docente	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA TERCERARIA)	Grupo focal Entrevista	Desarrollo de aprendizajes	¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración da al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Carácter de las asignaturas investigativas	¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?

Protocolo y guión de grupo focal

Fecha: Hora inicio: Hora final: Lugar: Participantes: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Núcleos de conocimiento: Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presagio), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio. Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible. Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.
Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas. Elementos a observar: Nivel y tipo de participación. Interés, aburrimiento, opiniones diverentes, opiniones generalizadas, mapa de redes de comunicación.	
Preguntas guía para el grupo focal. Caracterización: Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol) Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa) ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? Proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres? Motivación de los estudiantes: ¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir/participar? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?	

Concepciones de los estudiantes:
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Conclusiones, cierre y agradecimiento.

Validad	
Aplicable	X
Aplicando haciendo los respectivos cambios	No aplicable

Aspectos Generales	SI	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Mercedes Beltrán Fietscher

Experiencia docente: 12 años

Nivel Académico: Maestría

Fecha: Abril 21 de 2018

Observaciones en general: El instrumento aplica para los propósitos de la investigación con la población elegida.



Apéndice 4

Validación de instrumentos juez 3

Formato para la validación guion de entrevista semiestructurada con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
La entrevista en profundidad está construida a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de entrevista, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología Areandina Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodologías que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contacto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias vividas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.
Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del	Diseño: Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología, se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una única respuesta.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍA	TÉCNICA	INDICADORES	INDICADORES
Proceso de enseñanza aprendizaje	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?	¿Interpretaba como forma de aproximarse al conocimiento, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación fenomenológica se da teniendo en cuenta que se prescindió juicios y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, apoyando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.
	Observación participativa	¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?	
Motivación de los estudiantes	Motivación intrínseca o Deep Motivation - DM	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos?	
	Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos?	
Concepciones de los estudiantes	Relación estudiante-docente	¿Cómo se relaciona con los profesores? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? ¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración da al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?	
	Grupo focal Entrevistas	¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?	

Protocolo y guion de entrevista en profundidad

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los	Núcleos de conocimiento: Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (pregaio), los
---	---

estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.	enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio. Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible. Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 199) proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y d sentido a su entorno.
Preguntas guía para la entrevista. Caracterización: Edad, Sexo, Semestre cursado en el momento de la entrevista, Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol) Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa) ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? Proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres? Motivación de los estudiantes: ¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué lo motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué lo motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión: ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas? Concepciones de los estudiantes: ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?	

¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Cierre y agradecimiento.

Validez	
Aplicable	X
Aplicable haciendo los respectivos cambios	No aplicable

Aspectos Generales	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.	X		
En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir			

Validado por: Gloria Elena Pava Diaz

Experiencia docente: 12 años en academia en cargos de Dirección de Bienestar universitario para estudiantes y personal docente, gestión del talento humano y Seguridad y salud en el trabajo.

Nivel Académico: Posgrado: Maestría

Fecha: abril 12 de 2018

Observaciones en general:
El instrumento se encuentra bien diseñado, se evidencia coherencia en la estructura y en la formulación de los ítems.
Las preguntas se formulan en lenguaje de fácil comprensión.



Formato para la validación guión de grupo focal con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
El grupo focal está construido a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de grupo focal, a partir de estos tres ejes se estructuraron preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave y sus interacciones durante el GF. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología Areandina Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales investigativos de los estudiantes es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y al fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.
Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.	Diseño: Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos elementales propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de acercarse al

di pagina corrente del documento.
toccare per vedere il documento

Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.
Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍAS	TECNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
		Escenarios de aprendizaje	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? ¿Según su opinión, ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
		Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? ¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración de al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Relación estudiantes-docente	¿Qué valoración de al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Diseño de aprendizajes	¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?

Protocolo y guión de grupo focal

Fecha:
Hora inicio:
Hora final:
Lugar:
Participantes:

Núcleo de conocimiento:
Proceso de enseñanza aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presagio), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.
Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible.
Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.

Preguntas guía para el grupo focal.
Caracterización:
Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol)
Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa)
¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?
¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?
Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?
¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
Motivación de los estudiantes:
¿Asistió a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivaba a asistir/participar?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

Concepciones de los estudiantes:
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Conclusiones, cierre y agradecimiento.

Validar	
Aplicable	No aplicable
X	
Aplicando haciendo los respectivos cambios	

Aspectos Generales	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Gloria Elena Pava Diaz

Experiencia docente: 12 años en academia en cargos de Dirección de Bienestar universitario para estudiantes y personal docente; gestión del talento humano y Seguridad y salud en el trabajo

Nivel Académico: Posgrado: Maestría

Fecha: abril 12 de 2018

Observaciones en general: El instrumento se encuentra bien diseñado, se evidencia coherencia en la estructura y en la formulación de los ítems. Las preguntas se formulan en lenguaje de fácil comprensión.



Formato para la validación guion de grupo focal con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
El grupo focal está constituido a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de grupo focal, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave y sus interacciones durante el GF. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología **Apertura** Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten mejorar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de aplicación del conocimiento en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en la formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un desempeño en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.
Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.	Dada: Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología, se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos elementales propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de aproximarse al

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Características de los estudiantes		<ul style="list-style-type: none"> ¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurando el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
	Escenarios de aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué le motiva durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron los motivos que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
Motivación de los estudiantes (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Motivación profunda o Deep Motivation - DM		<ul style="list-style-type: none"> ¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar?
	Observación participativa Grupo Focal Entrevista	Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	<ul style="list-style-type: none"> ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión, ¿para qué sirve hacer los talleres o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Relación estudiante-docente	<ul style="list-style-type: none"> ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas en estas asignaturas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? ¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Puede relatarle de el aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Desarrollo de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?

Protocolo y guión de grupo focal

Fecha: _____
Hora inicio: _____
Hora final: _____
Lugar: _____
Participantes: _____

Núcleos de conocimiento:
Proceso de enseñanza-aprendizaje: El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presagi), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.
Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible.
Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.
Elementos a observar: Nivel y tipo de participación, interés, aburrimiento, opiniones divergentes, opiniones generalizadas, mapa de redes de comunicación.

Preguntas guía para el grupo focal.
Caracterización:
Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol)
Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa)
¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?
¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?
¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?

Motivación de los estudiantes:
¿Asistió a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivaba a asistir/participar?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

Concepciones de los estudiantes:
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Conclusiones, cierre y agradecimiento.

	Validez	
	Aplicable	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios	X	

Atipicidad General	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Gustavo Adolfo Gil Ángel.

Experiencia docente: 10 años.

Nivel Académico: Magister

Fecha: abril 15 de 2018

Observaciones en general:

El instrumento es suficiente y pertinente con respecto a los constructos que se pretenden evaluar. Es importante llevar a cabo una adecuada selección y perfilación de los participantes del grupo focal, de manera tal que se seleccionen estudiantes con alto sentido crítico frente a lo evaluado.



Apéndice 6

Validación de instrumentos juez 5

Formato para la validación guion de entrevista semiestructurada con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
La entrevista en profundidad está construida a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza-aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de entrevista, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes

Población a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología **Área Andina** Bogotá, de sexto a décimo semestre.

Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten mejorar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?	Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias del contenido en el que se observan. Es por esto que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectado también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.
Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá) durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas de	Objetivo: Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos dialécticos propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remite a una teoría universal, sino a una interpretación

aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.

Analizar las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de las categorías emergentes en las narrativas de las entrevistas y grupos focales.

Interpretar los hallazgos relacionados con los escenarios, las motivaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través de triangulación múltiple para la generación de una teoría explicativa.

interpretativa como forma de aproximarse al escenario, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación fenomenológica se da teniendo en cuenta que se presencian juicios y concepciones sobre el fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo la experimentación, asistiendo la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍA	TÉCNICA	DIMENSIONES	INDICADORES
Características de los estudiantes	Observación participativa	Características de los estudiantes	¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaban a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
		Escenarios de aprendizaje	¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión: ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
Motivación de los estudiantes	Observación participativa Grupos focales Entrevista	Motivación profunda - Deep Motivation - DM	¿Participo en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión: ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
		Motivación superficial - Superficial Motivation - SM	¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? ¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración de sí al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Relación estudiante-sociedad	Grupos focales Entrevista	Relación estudiante-sociedad	¿Qué valoración de sí al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
		Carácter de las asignaturas investigativas	¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?

Protocolo y guion de entrevista en profundidad

Objetivo:
Explorar las experiencias de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Núcleos de conocimiento:
Proceso de enseñanza-aprendizaje: El modelo 3p contempla las experiencias del estudiante: el contexto de enseñanza (presagio), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.
Motivación de los estudiantes: La motivación profunda (Deep Motivation DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible
Concepciones de los estudiantes: modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y se sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1995) proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.

Preguntas guía para la entrevista.

Caracterización:
Edad: Sexo. Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol)
Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa)
¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema?
¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?
¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?
¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas?
¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas?
¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas?
¿Cuáles fueron las razones que le llevaban a participar de las actividades de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?

Motivación de los estudiantes:
¿Asistió a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivaba a asistir?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
Según su opinión: ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

Concepciones de los estudiantes:
¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas?
¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Cierre y agradecimiento.

Validez	
Aplicable	X
No aplicable	

Aplicando haciendo los respectivos cambios

Aspectos Generales	SI	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Javier Pico Florez

Experiencia docente: 11 años.

Nivel Académico: Magister

Fecha: abril 20 de 2018

Observaciones en general:

El instrumento es suficiente y pertinente con respecto a los constructos que se pretenden evaluar. Tal vez consideraría que por la extensión de la entrevista, el entrevistador debe tener una amplia experiencia para no perder la atención de los entrevistados.



Formato para la validación guion de grupo focal con instrumento para su validación

Objetivo del proyecto de investigación
Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Objetivo del instrumento
Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.

Descripción del instrumento
El grupo focal está construido a partir de tres categorías o ejes de análisis: Proceso de enseñanza aprendizaje - Motivación de los estudiantes - Concepciones de los estudiantes, que se describen en detalle en el protocolo de grupo focal, a partir de estos tres ejes se estructuran preguntas guía que se irán abordando de acuerdo con las respuestas de los informantes clave y sus interacciones durante el GF. No todas las preguntas se realizan y es posible que el orden de estas se altere según las narrativas de los informantes.

Publicación a la que va dirigido
Estudiantes del programa de Psicología **Atarón** Bogotá, de sexto a décimo semestre.

<p>Pregunta de investigación: ¿De qué manera las metodologías activas de enseñanza permiten motivar y construir experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019?</p>	<p>Justificación: Siendo el área investigativa y de medición una importante fuente de ampliación del conocimiento en una disciplina, la formación de los profesionales en Psicología en estas áreas es fundamental para el fortalecimiento disciplinar y de las competencias de los profesionales para atender las demandas del contexto en el que se desenvuelven. Es por ello que el presente estudio se enfoca en explorar las estrategias de enseñanza en investigación y metodología que fomentan la motivación, interés y compromiso de los estudiantes en su formación investigativa con miras a la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de sus competencias para un aprovechamiento en su futuro contexto laboral como profesionales en Psicología, proyectando también que las experiencias exitosas derivadas de este estudio puedan inspirar e incentivar la formación investigativa en otros campos disciplinares.</p>
<p>Objetivos General Comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019. Específicos Describir los escenarios educativos en los que se implementan las metodologías activas del aprendizaje con apoyo de los registros de diarios de campo.</p>	<p>Dado que el interés y los objetivos de la investigación se centran en la identificación de los escenarios formativos basados en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación y construcción de experiencias de aprendizaje en la formación investigativa de estudiantes de Psicología, se empleó el enfoque de investigación cualitativa y sus métodos de recolección de datos, con elementos elementos propios de la hermenéutica, dado que el interés se centra en una explicación que no se remita a una teoría universal sino a una aproximación interpretativa como forma de aproximarse al</p>

escenario, los hechos y los participantes de la investigación. En esta misma línea, la aproximación fenomenológica se da teniendo en cuenta que se prescinde juicios y preconcepciones sobre el fenómeno estudiado, para desarrollar comprensiones basadas en lo que experimentan los informantes y cómo lo experimentan, acotando la intencionalidad de la conciencia del objeto, evitando la separación sujeto-objeto.

Operacionalización de las categorías de estudio

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	DIMENSIONES	INDICADORES
Proceso de enseñanza-aprendizaje (CATEGORÍA PRINCIPAL)	Observación participativa	Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas?
		Escenarios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo se describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?
		Motivación profunda o Deep Motivation - DM	<ul style="list-style-type: none"> ¿Analizó a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar?
Motivación superficial o Superficial Motivation - SM	Observación participativa Grupo focal Entrevista	Motivación superficial o Superficial	<ul style="list-style-type: none"> ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión, ¿para qué sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?
		Relación estudiantes-docente	<ul style="list-style-type: none"> ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? ¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas? ¿Qué tan interesante fue la asignatura? ¿Qué valoración da al aprendizaje que obtuvo? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?
Experiencias de aprendizaje (CATEGORÍA SECUNDARIA)	Grupo focal Entrevista	Desarrollo de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> Carácter de las asignaturas investigativas ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?
		Carácter de las asignaturas investigativas	

Protocolo y guión de grupo focal

Fecha: _____
Hora inicio: _____
Hora final: _____
Lugar: _____

Participantes:

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.
Elementos a observar: Nivel y tipo de participación, interés, aburrimiento, opiniones divergentes, opiniones generalizadas, mapa de redes de comunicación.

Preguntas guía para el grupo focal.
Caracterización:
Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol)
Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa)
¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?
¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje:
¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?
¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?
¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?
¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?
¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?
¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?

Motivación de los estudiantes:
¿Analizó a todas las sesiones de clase?
¿Qué le motivaba a asistir/participar?
¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?
¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?
¿Cómo describe sus trabajos o tareas?
¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?

Concepciones de los estudiantes:
¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas a futuro?
¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?

Conclusiones, cierre y agradecimiento.

Validad	
Aplicable	No aplicable
X	
Aplicando haciendo los respectivos cambios	

Aspectos Característicos	Validad		Observaciones
	SI	NO	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Javier Pico Florez.

Experiencia docente: 11 años.

Nivel Académico: Magister

Fecha: 20 abril 2018

Observaciones en general:
El instrumento es suficiente y pertinente con respecto a los constructos que se pretenden evaluar. Es importante llevar a cabo una adecuada selección y perfilación de los participantes del grupo focal, de manera tal que se seleccionen estudiantes con alto sentido crítico frente a lo evaluado.



ANEXOS



Anexo 1

Protocolo general de observación

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN NO. ___ IDENTIFICACIÓN DE LA SESIÓN			
DATOS GENERALES SALIDA DE CAMPO	OBJETIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	PLAN BÁSICO A SEGUIR
Fecha: Hora: Tiempo de observación: Lugar: Grupo: Asignatura:	<i>Escribir el objetivo general de la sesión de observación, en caso de haberlos, objetivos específicos</i>	<i>Describe las características de: Espacios Tiempos Informantes Procedimientos Categorías de análisis Materiales necesarios para llevar a cabo la sesión y alcanzar el objetivo</i>	<i>Enumere los pasos a seguir para conducir con éxito la sesión</i>

Fuente: Elaboración propia



Anexo 2

Protocolo de observación de actividades educativas

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS		
Actividad:	Fecha:	Tiempo invertido en la actividad: Hora de inicio: Hora de finalización:
Lugar:	Objetivo de la actividad (explícito o implícito):	Responsable de levantar el registro:
Participantes en la actividad:		
Descripción general: participación/observación social directa		
Registro de aspectos específicos de interés		
Contenidos		
Aprendizajes o logros alcanzados		
Metodologías		
Sujetos y relaciones sociales pedagógicas		
Recursos que apoyan la actividad		



Dificultades presentadas	
Pendientes/acuerdos	
Observaciones o sugerencias	
Notas de campo (apreciaciones subjetivas)	

Fuente: adaptación de guías de clase, profesor Nicolás Aguilar Forero

Anexo 3

Registro de resultados de actividades

RESULTADO DE ACTIVIDADES SESIÓN NO. ___ IDENTIFICACIÓN DE LA SESIÓN		
ACCIONES ADELANTADAS	BALANCE GENERAL	IDEAS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN
<i>Describe las acciones llevadas a cabo, contrastelas con el plan básico a seguir establecido en el protocolo para la sesión</i>	<i>Presente las conclusiones e información relevante obtenida en la sesión a partir de las acciones llevadas a cabo</i>	<i>Describe las recomendaciones, temas, categorías de análisis o actividades que pueden contribuir a la recolección de datos pertinentes para el levantamiento del protocolo de la siguiente sesión</i>

Fuente: elaboración propia



Anexo 4

Formato de nota de campo

Nota de campo No. ___ Salida No. ___ Foco de observación: _____

Fecha:

Hora:

Tiempo de observación:

Lugar:

Grupo:

Asignatura:

Describe de manera detallada todo lo sucedido en la salida de campo, durante la observación, presentando el lugar, sensaciones, percepciones, informantes presentes, actividades llevadas a cabo.

Fuente: elaboración propia



Anexo 5

Protocolo y guión de entrevista a profundidad

Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.	Núcleos de conocimiento: <i>Proceso de enseñanza aprendizaje:</i> El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presagio), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio. <i>Motivación de los estudiantes:</i> La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible <i>Concepciones de los estudiantes:</i> modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.
Preguntas guía para la entrevista. <i>Caracterización:</i> Edad. Sexo. Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol) Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa) ¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas? <i>Proceso de enseñanza-aprendizaje:</i> ¿Al iniciar las asignaturas tenía conocimientos previos sobre el tema? ¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas? ¿Qué expectativas tuvo frente a las asignaturas? ¿Puede describir los contenidos curriculares de las asignaturas? ¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura? ¿Cómo describe las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase? ¿Cómo se desarrolla la evaluación de las asignaturas? ¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué siente acerca de la evaluación de las asignaturas? ¿Qué lo motivaba durante el curso de las asignaturas? ¿Cuáles fueron las razones que le llevaban a participar de las actividades de las asignaturas? ¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres? <i>Motivación de los estudiantes:</i> ¿Asistió a todas las sesiones de clase? ¿Qué le motivaba a asistir? ¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase? ¿Qué le motivaba a participar? ¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase? ¿Cómo describe sus trabajos o tareas? Según su opinión: ¿para que sirve hacer las tareas o trabajos? ¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas? <i>Concepciones de los estudiantes:</i> ¿Qué piensa acerca de este tipo de asignaturas? ¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera? ¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas s futuro? ¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas? <i>Cierre y agradecimiento.</i>	

Fuente: Elaboración propia



Anexo 6

Protocolo y guión de grupo focal

<p>Fecha: Hora inicio: Hora final: Lugar:</p> <p>Participantes:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Objetivo: Explorar las experiencias formativas de los estudiantes de psicología en las asignaturas metodológicas e investigativas.</p> <p>Elementos a observar: Nivel y tipo de participación. Interés, aburrimiento, opiniones divergentes, opiniones generalizadas, mapa de redes de comunicación.</p>	<p>Núcleos de conocimiento:</p> <p><i>Proceso de enseñanza aprendizaje:</i> El modelo 3p contempla las características del estudiante, el contexto de enseñanza (presagio), los enfoques del aprendizaje (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto), formando un sistema en estado de equilibrio.</p> <p><i>Motivación de los estudiantes:</i> La motivación profunda (Deep Motivation-DM): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (Superficial Motivation-SM) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible</p> <p><i>Concepciones de los estudiantes:</i> modelos mentales no concientes hacen parte del sistema de conocimiento del individuo y le sirven como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en un dominio particular de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), proporcionándole los elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno.</p>
<p>Preguntas guía para el grupo focal.</p> <p><i>Caracterización:</i></p> <p>Semestre cursado en el momento de la entrevista. Jornada de estudio. Situación laboral (en caso de estudiante con doble rol)</p> <p>Asignatura(s) cursadas: (solo se indaga por psicometría, medición e investigación cualitativa)</p> <p>¿Sobre las asignaturas vistas, por favor describa cómo fueron desarrolladas?</p> <p>¿Cómo fue la experiencia en estas asignaturas?</p> <p><i>Proceso de enseñanza-aprendizaje:</i></p> <p>¿Cuáles de sus habilidades ha puesto en marcha durante el curso de estas asignaturas?</p> <p>¿Cómo está estructurado el curso de las asignaturas?</p> <p>¿Cuáles son los métodos de enseñanza empleados en la asignatura?</p> <p>¿Cómo describen las sesiones de clase? ¿Cómo es el clima de la clase?</p> <p>¿Qué piensa acerca de la evaluación de las asignaturas?</p> <p>¿Cómo eran sus entregas, trabajos, exámenes, talleres?</p> <p><i>Motivación de los estudiantes:</i></p> <p>¿Asistió a todas las sesiones de clase?</p> <p>¿Qué le motivaba a asistir/participar?</p> <p>¿Participó en todas las actividades propuestas para la clase?</p> <p>¿Realizaba lecturas o ejercicios para preparación de la clase?</p> <p>¿Cómo describe sus trabajos o tareas?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedica para preparar sus tareas o lecturas?</p> <p><i>Concepciones de los estudiantes:</i></p> <p>¿Considera útiles estas asignaturas para su carrera?</p> <p>¿Cómo cree que podría utilizar los conocimientos relacionados en estas asignaturas s futuro?</p> <p>¿Conoce casos de profesionales cuyo éxito se relacione con el uso de estas asignaturas?</p> <p><i>Conclusiones, cierre y agradecimiento.</i></p>	

Fuente: Elaboración propia



Anexo 7

Formato de evaluación de documentos

Tipo documento	de
Autenticidad	<i>Autor: Fecha: Edición: Reproducción:</i>
Disponibilidad	<i>Pérdida Destrucción Deterioro Actualidad Inaccesibilidad</i>
Muestreo	<i>Marco y tamaño de muestra</i>
Inferencias	<i>Sobre rasgos individuales Sobre aspectos sociales Sobre características de su audiencia</i>

Fuente: Elaboración propia



Anexo 8

Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está invitado a participar en un estudio de investigación sobre las experiencias de los estudiantes de psicología en asignaturas metodológicas e investigativas. Usted ha sido seleccionado como posible participante, ya que es estudiante activo del programa de Psicología en la Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá. Le pedimos que lea este formulario y haga cualquier pregunta que pueda tener antes de aceptar participar en el estudio. Este estudio está siendo realizado por: Damaris Ramos Vega, docente de planta del programa de Psicología.

Información sobre el proyecto: el propósito de este estudio es comprender los escenarios de metodologías activas que motivan y construyen experiencias de aprendizaje en la formación investigativa en estudiantes de pregrado de Psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá), durante los periodos académicos comprendidos entre 2018 y 2019.

Procedimiento: si usted acepta participar en este estudio, se le pedirá que haga las siguientes cosas:

- Algunos participantes serán entrevistados una vez de manera presencial para profundizar sobre determinados elementos relacionados con su experiencia educativa en las asignaturas investigativas.
- Cada entrevista tendrá una duración de entre 60 y 90 minutos. Si en algún momento se siente incómodo o no quiere responder a cualquier pregunta, es libre de negarse a responder, continuar con la entrevista o retirarse del estudio.
- Algunos participantes serán invitados a grupos focales de conversación una vez, de manera presencial para discutir sobre determinados elementos relacionados con su experiencia educativa en las asignaturas investigativas.
- El grupo focal tendrá una duración de entre 90 y 120 minutos. Si en algún momento se siente incómodo o no quiere responder a cualquier pregunta, es libre de negarse a responder, continuar con la conversación o retirarse del estudio.
- **Riesgos y beneficios de participar en el estudio:**
- No hay riesgos previsible o molestias asociadas con este estudio.
- No hay beneficios directos individuales para la participación.
- Es recomendable que en el momento de su participación no se encuentre cursando ninguna asignatura con la investigadora.

Confidencialidad: los registros de este estudio se mantendrán en privado. En cualquier tipo de informe que sea publicado, no se incluirá ninguna información que permita identificar al participante. Los registros de la investigación serán almacenados de forma segura y sólo los investigadores tendrán acceso a los registros. Los datos del estudio se adhieren a la política actual de Areandina de protección de la confidencialidad. Cuando los resultados de la investigación sean publicados o discutidos en conferencias, no se incluirá la información que pudiera revelar la identidad del participante. A lo largo de la duración del proyecto, se harán registros de audio, vídeo, fotografías y transcripciones que se mantendrá en lugar cerrado con llave y los archivos protegidos con contraseña. Los archivos de audio y video serán presentados con seudónimos o códigos que no están vinculados a la identidad de las personas, por lo tanto, mantener la confidencialidad está garantizado durante el desarrollo de la investigación y la presentación de los resultados. Una lista de nombres de participantes y los seudónimos asignados se mantendrá separada de los archivos y las grabaciones, en un archivo protegido por contraseña. Los miembros del equipo de investigación serán los únicos que tendrán el acceso a los registros de audio, vídeo, fotografías y transcripciones.

La naturaleza voluntaria del estudio: la participación en este estudio es voluntaria. Su decisión de si debe o no participar no afectará sus relaciones presentes o futuras con la Universidad. Si usted decide participar, es libre de no responder a alguna pregunta o retirarse en cualquier momento sin afectar esas relaciones.

Contactos y preguntas: la investigadora que realiza este estudio es: Damaris Ramos Vega. Puede hacer cualquier pregunta ahora, si usted tiene preguntas sobre el proyecto o los investigadores, se le anima a contactarlos a zramos2@areandina.edu.co. Si usted tiene alguna pregunta o inquietud con respecto a este estudio y le gustaría hablar con alguien que no sea el investigador, se le anima a ponerse en contacto con la dirección o coordinación académica del programa de Psicología Areandina Bogotá.

Declaración de Consentimiento: he leído la información anterior. He realizado las preguntas y he recibido las respuestas necesarias. Doy mi consentimiento para participar en el estudio.

Firma: _____